

# Langues vivantes

COLLÈGE - PALIER 1

## Préambule commun

### LA PRATIQUE DES LANGUES VIVANTES

Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, avec l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* élaboré par le Conseil de l'Europe, met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans le domaine personnel que professionnel le moment venu, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. Priorité est donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage, notamment pour familiariser le plus tôt possible l'oreille aux structures sonores d'une autre langue et assurer ainsi une aisance suffisante dans ce mode de communication naturellement premier.

Pour progresser dans l'apprentissage des langues vivantes au collège, il faut être régulièrement exposé à celles-ci mais aussi acquérir, y compris par l'effort de mémoire, les connaissances nécessaires à leur maîtrise.

### UN APPRENTISSAGE QUI MET L'ÉLÈVE EN SITUATION

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit, par exemple, de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Selon la terminologie du Conseil de l'Europe, cette approche est qualifiée d'« actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de diverses compétences : générales (dont culturelles), linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

En termes d'apprentissage, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises en situation dans la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. (Les composantes sociolinguistiques et pragmatiques seront développées et illustrées dans les documents d'accompagnement.)

### LES LANGUES VIVANTES, COMPOSANTES DE LA CULTURE COMMUNE AU COLLÈGE

Il appartient au collège de former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes. L'apprentissage des langues vivantes joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues.

Apprendre une langue vivante, c'est aller à la rencontre de modes d'appréhension du monde et des autres qui peuvent tout d'abord paraître déroutants. Il ne suffit pas de savoir prononcer quelques phrases pour être à l'aise dans une langue ; il est nécessaire d'en connaître non seulement les pratiques sociales, mais aussi l'arrière-

plan culturel. A cet égard, si la vie courante peut servir à l'apprentissage dans une réalité quotidienne, elle ne saurait constituer l'unique point de référence. La réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, arts, traditions et légendes, sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables.

De plus, la réflexion sur les langues vivantes induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers.

Comme les autres disciplines, l'enseignement des langues vivantes au collège intègre dans une progression globale les acquis de l'école élémentaire, étape primordiale du parcours linguistique des élèves. Il s'agit de développer, de consolider et d'enrichir les capacités des élèves selon un processus continu, que les acquis de l'école primaire soient directement réutilisés dans la même langue ou transférés dans une autre et ce dans tous les domaines de compétences. La classe de sixième constitue toutefois une classe de consolidation, accueillant des élèves issus d'écoles primaires différentes, dans lesquelles les conditions d'enseignement des langues vivantes peuvent être variables.

### UNE ORGANISATION EN DEUX PALIERS

Le programme d'enseignement des langues vivantes est organisé en deux paliers successifs pour l'ensemble du collège. Chaque palier rend compte des compétences à acquérir pour atteindre des niveaux, tels qu'ils sont définis dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir encadré).

#### Palier 1 :

Le niveau à atteindre à l'issue du palier 1 est fixé à A2.

Ce palier s'adresse aux élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire (censés avoir acquis le niveau A1). Il s'adresse également aux élèves qui débutent une deuxième langue vivante au collège. Pour faciliter la progression, et, le cas échéant la liaison avec l'école élémentaire, les annexes par langue de ce programme font apparaître les compétences propres au niveau A1.

#### Palier 2 :

Le palier 2 fixe les niveaux attendus en fin de collège et décrit les compétences à acquérir pour y parvenir.

Les niveaux visés en fin de collège sont :

- B1 pour la langue commencée à l'école élémentaire,
- A2 pour la langue commencée au collège.

### Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Ce document a été publié en 2001 (éd. Didier pour l'édition française). On peut le trouver sur le site : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent maîtriser afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit également des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès à chaque étape de l'apprentissage. Pour la compétence langagière, six niveaux ont été identifiés (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et constituent une série ascendante de niveaux de référence communs. Le niveau A constitue le niveau de l'utilisateur élémentaire, le niveau B celui de l'utilisateur indépendant et le niveau C celui de l'utilisateur expérimenté.

Les élèves sont censés atteindre :

- un niveau voisin de A1 à la fin du cycle des approfondissements de l'école primaire,
- respectivement B2 pour la LV1, B1-B2 pour la LV2 et A2-B1 pour la LV3 à la fin du lycée.

Les enseignants pourront trouver davantage d'informations sur ce cadre dans les documents d'accompagnement des programmes qui seront diffusés pour préparer leur mise en œuvre.

## LE PREMIER PALIER DE COMPÉTENCES ATTENDUES

### 1. L'activité de communication langagière

L'enseignement des langues vivantes, tout comme celui du français, vise à doter les élèves d'un instrument de communication. On aura garde de ne pas oublier qu'il s'agit d'une compétence en cours de construction. L'affichage de l'activité de communication langagière par catégorie - en réception et production (orales et/ou écrites) - permet de mieux identifier les activités langagières auxquelles il faudra entraîner les élèves en vue de la réalisation de tâches spécifiques. Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche

qui rend l'élève actif et lui permet de construire son apprentissage. Il s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes. L'accumulation passive ou mécanique de connaissances n'en garantit pas la disponibilité lorsqu'il s'agit de les utiliser dans des situations où l'expression personnelle est nécessaire. La place respective qu'on assigne à chacune des activités de communication évolue de l'école primaire au collège. L'écrit notamment acquiert une place plus importante, sans toutefois prendre le pas sur les activités orales qui restent prioritaires dans les apprentissages.

Dans la continuité de l'école primaire, on apprend à communiquer de façon active en donnant sens aux activités proposées et en prenant en compte toutes les dimensions de la communication orale, notamment le corps ou encore les éléments sociolinguistiques et culturels. Dans le même esprit, on proposera à tous les niveaux une langue authentique (en évitant, dans la mesure du possible, la tentation d'écrit oralisé) par le biais de supports et de tâches judicieusement choisis, en fonction de l'âge, du degré de maturité des élèves et de leurs acquis linguistiques.

#### 1.1. Compréhension de l'oral

L'entraînement à la compréhension de l'oral garde au palier 1 sa place stratégique, d'autant qu'elle conditionne la prise de parole des élèves. Cet entraînement 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, garder en mémoire, repérer les types d'énoncés, les mots porteurs de sens, inférer le sens à partir du contexte, etc. On accordera une attention toute particulière à la variété des types de supports et de documents utilisés (enregistrements audio, vidéo, dialogues, comptines, chansons, etc.). Il importe que le message oral ne comporte aucune surcharge lexicale ou syntaxique et qu'il soit de courte durée. La compréhension de l'oral - qu'elle soit globale, sélective ou détaillée - doit être régulièrement évaluée.

Compréhension de l'oral		
ÊTRE CAPABLE DE COMPRENDRE UNE INTERVENTION BRÈVE SI ELLE EST CLAIRE ET SIMPLE		
Exemples d'interventions	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>- instructions et consignes</li> <li>- expressions familières de la vie quotidienne</li> <li>- présentations</li> <li>- indications chiffrées</li> <li>- récits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situation de classe</li> <li>- enregistrements audio-vidéo inférieurs à 1 minute (conversations, informations, publicités, fictions)</li> <li>- contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines</li> </ul>	<p>L'élève aura pris l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores)</li> <li>- s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?)</li> <li>- déduire un sentiment à partir d'une intonation</li> <li>- reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...)</li> <li>- s'appuyer sur des indices culturels</li> </ul>

#### 1.2. Expression orale

On dépasse, au palier 1, le stade des énoncés figés qui sont souvent ritualisés à l'école primaire, on les enrichit, on développe la capacité des élèves à construire des énoncés personnels. Au terme du palier 1, les élèves doivent être en mesure de formuler un message simple dans une langue actuelle, telle qu'elle est pratiquée dans des situations courantes de communication et sur des sujets qui leur sont familiers (ceux de la vie quotidienne ou d'autres qui font appel à leur imaginaire). 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 convient de distinguer et de développer au collège l'expression orale dans sa double dimension (expression orale en continu, interaction orale) chacune faisant appel à des situations d'énonciation et à des capacités qu'il convient de valoriser et d'évaluer pour elles-mêmes :

hésitations. L'expression peut être incomplète, ponctuée d'onomatopées, d'interjections. Ce type d'énoncé est tributaire des réactions d'un ou de plusieurs interlocuteurs. Dans la réalité de la classe, on encourage les tâches qui favorisent les activités de dialogue (l'élève s'adresse au professeur et à ses camarades, on organise des jeux de rôles, etc.). L'essentiel est ici que le message soit compris, le critère d'intelligibilité prenant le pas sur la correction formelle.

- la prise de parole en continu, même de niveau modeste, suppose que l'élève soit capable de produire des énoncés plus complets et entraîné à les rendre plus complexes.

En situation d'entraînement, 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.

Expression orale en continu		
ÊTRE CAPABLE DE PRODUIRE EN TERMES SIMPLES DES ÉNONCÉS SUR LES GENS ET LES CHOSES		
Exemples d'énoncés	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>- présentations (soi-même, les autres)</li> <li>- descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...)</li> <li>- récits (présenter un projet / raconter un événement, une expérience)</li> <li>- explications (comparaisons, raisons d'un choix)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situation de classe</li> <li>- photographies, images</li> <li>- bandes dessinées, caricatures</li> <li>- enregistrements vidéo ou audio</li> <li>- personnages et situations imaginaires</li> <li>- textes</li> <li>- objets</li> <li>- correspondance audio et vidéo</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- être audible</li> <li>- recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment</li> <li>- passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral</li> <li>- mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- récitation, lecture expressive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proverbes, poèmes, chansons, textes courts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reproduire et mémoriser des énoncés</li> <li>- moduler la voix, le débit</li> </ul>

Interaction orale		
ÊTRE CAPABLE D'INTERAGIR DE FAÇON SIMPLE AVEC UN DÉBIT ADAPTE ET DES REFORMULATIONS		
Exemples d'interactions	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>- communications sociales (salutations, présentations, remerciements, félicitations, vœux, souhaits, excuses...)</li> <li>- recherche d'informations : itinéraire, horaires, prix...</li> <li>- dialogue sur des sujets familiers, des situations courantes, des faits, des personnages légendaires, historiques ou contemporains</li> <li>- réactions à des propositions dans des situations courantes (accepter, refuser)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situation de classe</li> <li>- scènes de la vie courante</li> <li>- jeux</li> <li>- saynètes (dramatisation, jeux de rôles)</li> <li>- échanges téléphoniques</li> <li>- visioconférence</li> <li>- discussion autour d'une activité commune</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève</li> <li>- utiliser quelques onomatopées (maintien du contact / réactions / marques d'hésitations / surprise / dégoût) et des expressions figées pour réagir ou relancer la conversation</li> <li>- indiquer que l'on a compris ou que l'on n'a pas compris</li> <li>- demander répétition ou reformulation</li> <li>- recourir à différents types de questions</li> <li>- adapter l'intonation aux types d'énoncés</li> <li>- solliciter l'avis de l'interlocuteur</li> <li>- exprimer une opinion, l'accord et le désaccord</li> <li>- utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels)</li> </ul>

### 1.3. Place de l'écrit

Si l'écrit est à l'école primaire surtout un point d'appui des activités de communication orales, il devient au collège une capacité à construire pour permettre aux élèves d'élaborer des stratégies de lecture et d'écriture. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue.

#### A. Compréhension de l'écrit

Les compétences requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit bien qu'à des degrés divers selon les langues. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles. On propose donc aux élèves des tâches qui leur permettront d'avancer dans l'exploration du sens et de l'implicite. La diversité des supports et des approches (lecture globale, lecture ciblée, « balayage » du texte, etc.) les aide à constituer un réseau d'indices pertinents leur permettant de reconstruire le sens. Les acquisitions du cours de français sont mises à profit, notamment ce qui concerne le domaine de l'énonciation, pour aider les élèves à construire des stratégies de lecture des textes.

Compréhension de l'écrit		
ÊTRE CAPABLE DE COMPRENDRE DES TEXTES COURTS ET SIMPLES		
Exemples de textes	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>- instructions et consignes</li> <li>- correspondance</li> <li>- textes informatifs ou de fiction</li> <li>- littérature enfantine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- énoncés d'exercices, recettes</li> <li>- cartes postales, messages électroniques, lettres</li> <li>- horaires, cartes, plans, signalétique urbaine</li> <li>- prospectus, programmes de télévision, menus</li> <li>- extraits de contes, poèmes</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'appuyer sur les indices para-textuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu</li> <li>- repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte</li> <li>- inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend</li> </ul>



### B. Expression écrite

On développe la pratique de l'écrit par des travaux courts et fréquents, tant en classe qu'en dehors de la classe. Les élèves doivent être entraînés à construire des énoncés simples, à enchaîner des énoncés organisés en ayant recours à quelques articulations logiques du discours. On leur fournira les moyens linguistiques pour qu'ils

puissent s'exprimer correctement, en veillant à ne pas inhiber la créativité par un souci trop rigide de correction formelle.

Les diverses activités langagières font l'objet d'entraînements spécifiques et il y a lieu d'en effectuer des évaluations distinctes. On ne perdra pas de vue toutefois qu'elles inter-agissent constamment et on habituera progressivement les élèves à aborder des tâches complexes, bien ciblées, permettant de les croiser.

Expression écrite		
ÊTRE CAPABLE D'ÉCRIRE DES ÉNONCÉS SIMPLES ET BREFS		
Exemples d'énoncés	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>- correspondance</li> <li>- portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires)</li> <li>- description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles</li> <li>- récits d'expériences vécues ou imaginées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- carte postale, message électronique, lettre</li> <li>- devinettes</li> <li>- poèmes</li> <li>- définitions de mots croisés</li> <li>- bande dessinée</li> <li>- courts récits</li> </ul>	<p>L'élève aura pris l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recopier pour mémoriser</li> <li>- en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée)</li> <li>- mettre ses acquis au service d'une écriture créative</li> </ul>

## 2. La compétence culturelle

L'entrée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met l'accent sur la communication, sachant qu'elle ne saurait être efficace sans l'intégration de la dimension culturelle. Les programmes pour le collège s'inscrivent dans la perspective de cette synergie communication – culture, amorcée à l'école élémentaire et développée au lycée. La place centrale assignée aux éléments culturels dans les tableaux synoptiques propres à chaque langue (voir infra) dit bien l'importance de cette dimension.

Les éléments culturels découverts à l'école primaire ont permis une première sensibilisation à une autre culture. Au collège on poursuit la construction de la compétence culturelle ainsi engagée. Il s'agit d'approfondir les éléments déjà abordés et d'en élargir le champ, de développer les moyens et de mettre en place les conditions d'une rencontre réussie. De l'environnement immédiat exploré à l'école primaire, on passe à un environnement élargi. L'objectif est autant que possible de donner accès à la réalité authentique d'un adolescent du même âge du ou des pays où la langue étudiée est en usage, afin d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre à connaître et à comprendre l'autre. La découverte et l'exploration de réalités principalement contemporaines s'accompagnent de l'acquisition de quelques repères spatio-temporels permettant une première mise en perspective développée ensuite au lycée.

La construction progressive de la compétence culturelle ne saurait toutefois se limiter à la transmission d'informations historiques, géographiques ou sociologiques sur le ou les pays de la langue cible. Il s'agit de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue. On encourage une démarche de réflexion, on commence à structurer et à mettre modestement en réseau quelques éléments pertinents, de façon à aider les élèves à se décentrer et à s'approprier quelques clés d'interprétation.

On prend en compte les différentes composantes de la dimension culturelle, qu'il s'agisse des domaines linguistique (sonorités, lexique), pragmatique (codes socioculturels, gestualité, adéquation entre acte de parole et contexte) ou encore des usages, modes de vie, traditions et de l'expression artistique. Les apports culturels sont puisés dans ces différents domaines avec un dénominateur commun : leur lien avec le vécu et l'imaginaire, l'environnement, le degré de maturité et les centres d'intérêt des élèves considérés. Les éléments proposés doivent leur permettre de percevoir les spécificités culturelles tout en dépassant la vision figée et schématisée véhiculée par les stéréotypes et les clichés. Ils doivent aussi prendre en compte

le caractère dynamique et varié de la réalité culturelle. Enfin, on veille à favoriser chaque fois que cela est possible les convergences avec les autres disciplines.

La découverte et l'exploration des réalités culturelles ciblées sont conduites dans le cadre de tâches permettant de conjuguer objectif linguistique et culturel. Elles font l'objet d'une programmation et prennent appui sur des documents authentiques ou des situations vécues par les élèves, notamment lors de contacts pris avec des établissements du ou des pays où la langue est parlée (correspondances, échanges, projets européens...) ou avec des locuteurs natifs. L'ouverture internationale contribue efficacement à faire vivre la langue et la culture qui la sous-tend.

## 3. Les compétences linguistiques

L'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire privilégie une approche dynamique de cette langue, à l'oral notamment.

La mémoire auditive est ainsi sollicitée pour permettre aux élèves de reconnaître et de reproduire les phonèmes et les schémas intonatifs et, le cas échéant, accentuels de la langue étudiée. Pour comprendre et se faire comprendre, il est indispensable de prendre de bonnes habitudes grâce à un entraînement systématique à l'écoute et à une grande exigence en matière de prononciation. Au collège, on continuera à accorder la plus grande importance à la perception et à l'articulation correcte des sons, des rythmes, de l'accentuation et des courbes intonatives propres à chaque langue, toujours en relation avec le sens.

L'apprentissage à l'école primaire intègre aussi un début de réflexion sur la langue. Au collège, si la communication reste un objectif prioritaire, l'élève est en mesure de prendre davantage conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Il s'agit, en faisant appel notamment aux capacités d'observation et de réflexion d'élèves plus âgés, de systématiser et d'ordonner les acquis du primaire pour les uns, et d'aborder, toujours dans l'esprit d'une démarche inductive, l'étude d'une langue pour ceux qui débutent. L'utilisation en contexte des faits de langue et la prise de conscience de leur valeur et de leur fonctionnement permettront d'améliorer la maîtrise de la langue et de favoriser l'autonomie de l'élève.

La grammaire ne doit cependant jamais être une fin en soi, mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel. L'enseignant veillera à ne pas compromettre par des ambitions grammaticales excessives la mise en confiance par rapport à la langue qui est certainement un des points forts de l'école primaire.

Le lexique est abordé en contexte, à l'occasion des diverses activités en classe. L'appropriation et la mémorisation du lexique, éléments essentiels de l'apprentissage d'une langue, se feront de façon régulière et méthodique, y compris par le biais de la reproduction orale et de la fixation par écrit d'énoncés variés.

## **Les technologies de l'information et de la communication**

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) n'est pas une nouveauté, surtout dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, bon nombre de ces technologies sont depuis longtemps présentes dans les établissements et utilisées par les enseignants : il s'agit du magnétophone, de la vidéo, du rétroprojecteur, de la radio ou de la télévision.

La nouveauté tient au fait que la plupart des documents sont désormais numérisés et qu'ils sont accessibles à partir d'un ordinateur (unité centrale et ses périphériques : lecteurs de CD audios, de cédéroms, de DVD, enceintes, casque, micro, écran, tableau interactif, vidéo-projecteur, imprimante, etc.). Il est désormais possible de travailler les différentes compétences linguistiques et culturelles avec cet outil, qu'il se trouve dans la

classe, dans une salle multimédia, au CDI ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Par exemple, l'élève peut s'enregistrer et écrire dans le cadre d'activités concernant le groupe classe (salle multimédia) ou pour entrer en contact avec des élèves à distance (utilisation de la messagerie électronique, de la webcam). Le professeur peut exploiter toutes sortes de documents authentiques (son, images, vidéo) et actuels (notamment à travers internet : presse écrite, radiophonique et télévisée ; projets scolaires concernant la culture, l'environnement, etc.). Il peut proposer des activités qui favorisent l'appropriation par l'élève des différents produits multimédia (encyclopédies, dictionnaires, cédéroms culturels interactifs, jeux...). L'utilisation d'internet sera également encouragée pour des recherches précises et encadrées par le professeur ou le documentaliste. Ces activités auront leur prolongement en dehors de la classe, voire de l'école. C'est pourquoi l'utilisation des TIC n'est pas seulement un moyen de diversifier les activités et de faire pratiquer la langue en classe. C'est un des moyens privilégiés pour accroître l'exposition à une langue authentique.

Par ailleurs, le maniement de l'outil informatique par les élèves en cours de langue contribue à l'acquisition de compétences validées dans le cadre du Brevet Informatique et Internet (B2i).

### **Quelques éléments-clés de la continuité école-collège**

La présentation des niveaux de compétence attendus à la fin du collège a régulièrement pris appui sur la situation d'apprentissage à l'école primaire. Néanmoins, il est utile de donner une vision plus globale des éléments-clés qui contribuent à bâtir cette continuité.

#### **Le Cadre européen commun de référence pour les langues**

Nouvellement introduit dans les programmes de langue vivante, il se place dans une perspective actionnelle. Désormais, c'est à une échelle unique de compétences que se réfèrent les programmes de langue, de l'école au lycée, donnant ainsi à ces derniers un caractère homogène et évolutif.

#### **Le contenu linguistique**

Le niveau A2 du palier 1 reprend le contenu linguistique de l'école et l'enrichit d'éléments empruntés aux anciens programmes de 6<sup>e</sup> et, pour partie, du cycle central. La progression n'étant pas purement linéaire en langue mais plutôt en spirale, il s'agira de prendre appui sur les acquis effectifs de l'école, ce qui permettra de les consolider, pour enrichir le bagage linguistique des élèves.

#### **Le contenu culturel**

Il s'articule sur celui de l'école, essentiellement axé sur l'individu et son environnement immédiat et quotidien, et va s'élargissant dans une dynamique comparative dans l'espace et dans le temps.

#### **Les pratiques de classe**

Le document authentique (chansons, comptines, récits...) est, à l'école, le support privilégié d'activités très variées où le sens passe beaucoup par le geste, l'iconographie et le faire. La classe de sixième doit relayer ces formes de travail (petits groupes, binômes, mise en autonomie). On veillera aussi à diversifier la nature des activités. L'hétérogénéité peut y être un moyen stimulant de progresser pour les élèves, qu'ils soient ou non parmi les plus avancés. Enfin, les différentes tâches proposées en classe doivent être conçues pour apprendre, s'entraîner, développer les compétences et les améliorer, et non d'abord dans un but d'évaluation. L'enseignant s'efforcera donc de donner à l'évaluation la juste place qui lui revient, dans des temps limités et bien identifiés.

L'évaluation visera à mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que pointer ses lacunes.

### **L'entraînement de la mémoire**

À l'école élémentaire, les élèves ont pris l'habitude d'apprendre par cœur des poèmes, des comptines, des saynètes ou des chansons. Cette pratique sera continuée et encouragée en collège car elle permet aux élèves de mémoriser du lexique et des structures disponibles pour être utilisés dans d'autres contextes.

On continuera aussi les rituels de classe (date, temps, civilités, consignes...) et les activités de communication mettant en œuvre la réutilisation d'éléments déjà vus dans des cours précédents (réactivation).

La mémorisation sera également encouragée par des activités qui sollicitent une réflexion sur la langue (mots de la même famille, dérivation, etc.), sans toutefois transformer ces activités en cours de grammaire. L'utilisation rationnelle du cahier (ou classeur) de l'élève constitue également un élément important dans la fixation des acquis.

Toutes ces activités doivent engager les aspects cognitifs, affectifs et moteurs de l'élève. On gardera constamment à l'esprit qu'une langue s'acquiert par la mobilisation de tous les sens.

### **Un exemple de lien privilégié avec l'apprentissage du français : l'accès à la langue d'évocation**

Dès les premières années de l'école primaire, les jeunes élèves sont confrontés au récit en français (histoire lue à haute voix par le maître ou racontée). Cette exposition nourrit au fil des ans la mémoire, étend l'univers de référence des élèves et développe ainsi les capacités d'interprétation. Elle favorise l'amélioration de l'expression orale, des compétences de locuteur, voire de conteur. Au cycle III, la lecture de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse vise à la fois à constituer une culture commune et à affermir la compréhension des textes complexes. En langue vivante, le recours à la littérature de jeunesse à l'école (albums illustrés, contes etc.) permet de familiariser les élèves avec le récit en langue, tout au moins en reconnaissance, même de manière modeste.

S'appuyant sur des compétences déjà installées dans la langue de scolarisation (en l'occurrence, le français), la pédagogie des langues vivantes a beaucoup à gagner, en efficacité et motivation, à ancrer l'apprentissage dans le récit d'événements réels ou imaginaires. En entraînant l'élève à raconter, on le fera passer de la langue de communication immédiate à la langue d'évocation, qui implique une prise de distance par rapport à l'événement. Elle peut prendre la forme de rappel, de reformulation, de récit. Ce travail de fond, qui relève de l'entraînement, n'est pas incompatible avec le niveau de maîtrise, en apparence modeste, des niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

# Langues vivantes

COLLÈGE - PALIER 1

## Introduction commune

Les programmes de langues régionales des collèges pour le palier 1 concernent dans un premier temps le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan – langue d'oc.

Le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire (article D. 312-16 du code de l'éducation) fixe, au regard du cadre européen commun de référence pour les langues, le niveau attendu des élèves à la fin de la scolarité obligatoire à B1 pour la première langue étudiée et à A2 pour la seconde langue vivante étudiée.

Le préambule commun des programmes de langues vivantes figurant en annexe de l'arrêté du 25 juillet 2005 (BO hors série n° 6 du 25 août 2005), définit le palier 1 comme s'adressant aux élèves qui poursuivent au collège l'apprentissage d'une langue commencé à l'école élémentaire et à ceux qui commencent l'apprentissage d'une deuxième langue vivante au collège.

Le contenu des présents programmes s'inscrit dans ce double cadre. Il ne concerne pas la filière bilingue commencée dans le premier degré : les niveaux à atteindre seront précisés en même que les programmes du palier 2.

Des documents d'accompagnement dédiés à chacune de ces langues seront disponibles ultérieurement.



## Annexe 5 : occitan – langue d'Oc

Langue romane, la langue d'oc a une histoire millénaire. Elle occupe six régions françaises (Auvergne, Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées, PACA), et débordé dans trois autres régions (Centre, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes). L'espace linguistique dépasse les frontières de l'État français. En Espagne, en Val d'Aran et dans quelques vallées du Piémont italien, l'occitan a un statut de langue co-officielle.

L'occitan-langue d'oc est enseigné en France de la maternelle à l'université. Il est aussi langue d'enseignement dans les écoles bilingues, selon le principe de la parité hebdomadaire entre le français et la langue régionale.

Au collège, l'objectif de l'enseignement de l'occitan langue d'oc est de continuer - à la suite du primaire - ou de commencer à former des locuteurs.

L'efficacité pédagogique, s'agissant d'une langue non étrangère, conduit à fonder l'apprentissage de la manière la plus juste sur les pratiques linguistiques et culturelles du lieu, sur la connaissance que les élèves peuvent en avoir, sur les motivations qui les poussent à mieux les connaître. On élargira les perspectives à tout l'espace de la langue, en ayant pour but la reconquête d'usages linguistiques, le renouvellement des représentations et des références.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux des activités de communication langagière, les exemples ont été donnés, arbitrairement et de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique : languedocien, provençal, gascon, limousin, et, en provençal, dans les deux grandes graphies en usage, la graphie classique et la graphie mistralienne. La variété de langue choisie sera indiquée en haut de chaque tableau. Chaque enseignant opérera une transposition cohérente du document dans le système qui conviendra le mieux à sa situation d'enseignement.

On s'appuiera également, avec discernement, sur les réalisations du français régional, de manière à faire prendre conscience des interactions entre deux systèmes linguistiques. Les activités langagières gagneront à être pratiquées dans des situations qui mettent en jeu plusieurs champs disciplinaires, notamment celui des langues romanes. Langue du lieu, l'occitan-langue d'oc a vocation à exprimer tout ce qui touche au patrimoine ainsi qu'à la vie sociale, culturelle, économique. Langue historique et riche d'une littérature prestigieuse, elle fournit des éclairages intéressants sur la langue nationale comme sur la culture européenne. Langue de communication écrite et orale, elle sera enseignée dans une perspective actionnelle de manière à former des locuteurs capables de s'exprimer dans différentes circonstances.

### I – L'activité de communication langagière

La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C'est pourquoi les cinq types d'activité présentés sous forme de tableaux (*cf. infra*) constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d'apprentissage et la mesure des acquis (évaluation).

#### Les éléments constitutifs de chaque tableau.

Chaque tableau présente une activité langagière (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire). Chaque activité langagière est définie par une phrase indiquant le niveau de compétence attendu en fin de palier 1 (A2) (Exemple de l'interaction orale : *l'élève sera capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations*).

**La colonne des exemples** énumère des items qui renvoient à des interventions, des énoncés ou des interactions que l'élève sera amené à recevoir ou à produire pour acquérir le niveau de compétence visé.

Ces exemples constituent une base pour que l'enseignant puisse bâtir des tâches à réaliser par les élèves.

**La colonne des formulations** illustre chaque exemple par des mots, des phrases ou des énoncés. Ceux-ci ne constituent pas une liste exhaustive des moyens d'expression que les élèves doivent comprendre ou auxquels ils peuvent recourir pour accomplir une tâche demandée. Cette colonne ne contient que des pistes correspondant au niveau attendu, sachant que ces fragments de langue ne prennent leur sens que dans de véritables énoncés en contexte.

**Les colonnes des compétences culturelle, grammaticale et phonologique** fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe, phonologie) et culturels / socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d'une part par la tâche à accomplir, d'autre part par le contexte situationnel (non fourni explicitement dans le tableau). Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Ainsi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions et de rythmes de vie. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. L'item donné dans la colonne des exemples définit également un champ lexical notamment en renvoyant à des codes socioculturels.

Toutefois, la répartition des contenus culturels et lexicaux à l'intérieur des différents tableaux n'est pas figée. Chaque domaine abordé intéresse potentiellement les cinq activités langagières. Il revient au professeur d'opérer des choix et d'organiser ces contenus en fonction de son projet pédagogique.

Il convient donc de lire chaque tableau de la façon suivante :

- l'intitulé de chaque tableau spécifie le type d'activité langagière,
- la phrase sous l'intitulé indique le niveau de compétence langagière visé,
- la colonne des exemples présente des items qui se déclinent dans les colonnes suivantes et qui servent de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir au palier 1,
- la colonne des formulations donne des amorces d'énoncés possibles,
- les colonnes des compétences culturelle, grammaticale et phonologique proposent les composantes linguistiques et culturelles au service de l'accomplissement des tâches.

#### Mise en garde

Les listes contenues dans les tableaux des activités de communication ci-après ne constituent pas un ensemble limitatif et l'ordre de présentation n'implique ni hiérarchie ni progression. Les exemples répertoriés sont présentés les uns après les autres par souci de clarté ; s'ils ne privilégient pas les variantes dialectales, celles-ci inspireront néanmoins les choix lexicaux et structuraux de l'enseignant pour conserver un maximum d'authenticité à la langue. Il convient par ailleurs de garder à l'esprit qu'un entraînement spécifique n'implique pas pour chaque élève une progression parallèle dans chaque type d'activité de communication langagière. Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage, tirant profit du temps de latence dans tel ou tel autre. Il importe, dans tous les cas, de rechercher les occasions de combiner ceux-ci entre eux au sein de tâches plus complexes.

[illegible]



**1. Compréhension de l'oral (suite)**

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<b>LANGUEDOCIEN</b>				
- exprimer la possession	Vaquí mon mantèl. Ont es lo tieu ? As doblidat lo cartable ? An perdut lo gat. Prengas pas nòstra plaça. Vaquí lo mieu ostal. Es mieu.	La famille  Sports et jeux      Les patronymes	La négation simple Le verbe <i>semblar</i>    La construction de <i>agradar, doler</i>  Repérer les personnes Repérer les marqueurs du féminin  Le genre et le nombre Quelques suffixes : -an, - ista, - ièr, -et, -òt, -às...	Identifier les voyelles nasales [an], [en], [in], [un] à l'intérieur d'un mot.  Reconnaître les désinences.   Reconnaître l'infinitif des verbes en -ar, <i>crompar, portar...</i>  Schéma intonatif de la phrase déclarative.   Le phonème spécifique [dj], <i>regent, giratòri</i> Le phonème spécifique [tch], <i>drech, puèch, uèch,</i> <i>pichòt</i> Le phonème spécifique [dz], <i>onze, quinze.</i>
- formuler des souhaits	<i>Bona annada ! Bon aniversari !</i> <i>Bonas fèstas ! Bon viatge !</i> Te desiri de plan capitar. Pro que capites !			
- formuler des besoins, des envies	Ai de besonh de la veitura. Me fa mestier un relòtge. Me cal legir aquò. O devi far al mai lèu. Avètz pas enveja d'un glacet ?			
- féliciter	<i>Felicitacions ! Ôsca !</i> Es plan, fòrça plan. Quina capitada !			
- exprimer des sentiments	T'aimi a tu. Son fraire m'agrada. Asiri los messorguièrs. Los ai en òdi. La guèrra me fa dòl. Me sap bon de l'ausir. Soi espantat. Grand gaug me fa !			
- exprimer l'état général	<i>Va plan ?</i> Me sentissi plan. Malautege pas. Sès content / contenta ? Pas content ? Sètz astrucs / astrugas. Sembla patraca. Sèm lasses / lassas ; Son cansats./ cansadas.			
- exprimer des sensations	<i>Que fa caud ! Quina calorassa !</i> <i>Lo cap me dòl. La camba me fa</i> <i>mal.</i> <i>Avèm talent, avèm set. Te fa</i> <i>plaser ?</i>			
- exprimer des goûts	<i>M'agradan los espòrts.</i> A ieu m'agrada mai la passejada. La musica me fa gaug. Soi las de far a la palma. Aimi mai /estimi mai trabalhar.			
<b>Présentations :</b> Comprendre les questions et les informations relatives à : - l'identité  - la famille  - la nationalité	<i>Cossí t'apèlas ? M'apèli Simon.</i> A ieu me dison Simon. Mon nom d'ostal es Molinièr. Fa de farina ton paire ?  <i>Vaquí Laura, es ma sòrre.</i> Encantat ! Dins la familha de mon paire èran uèch dròlles.  Mos amics son angleses. Ai un reire-grand catalan e una grand tunisiana. Ieu soi lemosin e europenc, ciutadan del mond.	Le corps Les vêtements      Les métiers.	Adverbes et prépositions de temps et de lieu : <i>darrièr, davant, dins,</i> <i>dedins, defòra, abans,</i> <i>aprèp, a costat,</i> <i>d'aquesta man de, de</i> <i>l'autra man de.</i>   La préposition <i>per</i>  La préposition <i>a</i>	Identifier les diphtongues [oi], [òi], [iu]      Identifier les triphthongues dans <i>uèi,</i> <i>ieu, buòu...</i>

### 1. Compréhension de l'oral (suite)

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<b>LANGUEDOCIEN</b>				
- se décrire, décrire quelqu'un	<i>Soi grand, ai lo pel cort e castanh, los uèlhs verds. Ma boca es un pauc pichòta.</i> Aquí l'òme de la camisa blava. Lo Ciclop aviá pas qu'un uèlh e sa votz semblava lo tròn de l'èr.	Repères géographiques, villes et régions des pays d'oc.	Les marqueurs temporels : <i>ièr, deman, dimenge, autescòps, a l'ora d'ara...</i>	Repérer la phrase négative.
- les activités	<i>La maire es regenta. Ieu vòli far lo metge. Aquí la directritz de la banca.</i> Ai d'anar en cò del dentista.	Les toponymes	Les cardinaux (les dizaines, les centaines) Les ordinaux (de 1 à 10)	Repérer les marqueurs du pluriel
- les lieux	<i>Demòri en Lengadòc, en Gasconha, en Provença, dins la vila de...dins lo vilatge de..., carrièra Pau Riquet, darrièr la comuna.</i> Venètz per l'autorota. Al giratòri, viraretz a esquèrra. Aprèp es tot drech.	Repères spatiaux et temporels	Les interrogatifs : <i>quant, quora.</i>	
- le temps, les saisons	<i>L'estiu es agradiu, l'ivèrn tanben.</i> Lo 24 de junh es la Sant-Joan. Autescòps lo mond mudavan per Sant Miquèu, lo 29 de setembre. Lo 14 de julh es la fèsta nacionala, lo 1 <sup>er</sup> de mai la del trabalh. Los vesins son per partir.	Calculer : additionner, multiplier, soustraire.  Le calendrier		
<b>Indications chiffrées :</b> - comprendre la numérotation	<i>Tres e dos fan cinc. Tres multiplicat per tres fan nòu. Trenta quatre manca uèch fan vint-e-sièis.</i> Per sonar los pompièrs, cal far lo dètz-e-uèch. Rèsti al trenta-nòu, carrièra d'Occitania.			
- la date	<i>Sèm divendres, lo 16 de març de 20... Dimècres que ven, serà la prima.</i>			
- l'âge	<i>Ai onze ans e mièja. Miquèl farà dotze ans la setmana que ven.</i> Lison èra dins sos vint ans.			
- l'heure	Quant es d'ora ? Es una ora manca vint. Te veirai per lo sopar, a uèch oras del vèspre. Ausissi picar mièjanuèch. Es ora de partir. Lo tren arriba a onze oras picantas.	Les personnages historiques ou de fiction.		
- la mesure (poids, taille, distance, prix)	Pesa trenta quilòs per un mètre quaranta. Besières es a cinquanta quilomètres. Quant fa aqueste capèl ? Còsta cinc euros ? Rai d'aquò ! N'ai pas que quatre !	Le conte. Les légendes, les récits d'oralité.		

### 1. Compréhension de l'oral (suite)

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<b>LANGUEDOCIEN</b>				
<b>Récits</b>	D'en primièr, per començar, puèi, per contunhar, enfin, fin finala... Un còp èra... Ieu sabi un conte, una legenda. Es l'istòria de... Lo film conta la vida de doas femnas. Jaufre Rudèl èra prince de Blaia e un trobador famós. I a tres personatges, lo Drac, la Draquessa e l'Enfant polit. E cric e crac, mon conte es acabat. Lo gal cantèt, la sorneta finiguèt.			

### 2.1. Expression orale en continu

Etre capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<b>PROVENÇAL, GRAPHIE CLASSIQUE</b>				
<b>Présentations de soi-même, des autres</b> Etre capable de donner des informations sur :  - le nom, l'âge, la nationalité  - les coordonnées personnelles  - la famille - l'activité	<i>Mon collèga a quinze ans e li dison Florian.</i> Escribe a ma correspondentia espanhòla de la Val d'Aran. Vaquí mon numèro de telefòn, mon adreça postala, mon adreça mel. Mei gents rèstan a Marselha. S'apèlan sènher e dòna Vidal. Siáu un escolan de collègi. Ma sòrre, Joana, es estudianta a l'universitat. Mon oncle Jaume fa l'informatician.	Le téléphone, le courrier  Les liens familiaux    Les professions	Les articles définis et indéfinis  Auxiliaires <i>èsser, aver</i> à l'indicatif présent Les prépositions La contraction préposition + article : <i>au, dau, ai</i>  Les conjonctions <i>e, mai</i> .	Accentuer correctement : <i>collègi, Tolosa, italiana, dison...</i>  Prononcer les digraphes : in, an, en, un.    Prononcer les diphtongues : [aw], [ay] ; [èw], [èy] ; [éw], [éy], [òw], [òy] ; [iw] ; [uy].
<b>Descriptions :</b> L'environnement quotidien	Amb Joana prenèm lo metrò cada jorn per anar au trabalh, levat lo dissabte que sortèm amb leis amics. Lo dimenge avèm costuma d'anar veire lei grands. De matin, avèm de cors, de vèspre fasèm d'espòrt. De còps, lo paire me mena au collègi amb la veitura. Passam sus la Canabièra e d'aquí vesèm ben lo Pòrt Vièlh e lei batèus.	La maison  L'école  Le quartier  La ville  Le patrimoine architectural, pictural, musical.	Quelques marqueurs temporels : <i>de còps, sovent, cada jorn, puèi, uèi, deman.</i>      L'accord du verbe.	Prononcer les phonèmes correspondant aux digraphes : dj, ch, dz  Réalisation des finales de l'infinitif : <i>anar, venir, aver...</i>



### 2.1. Expression orale en continu (suite)

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<b>PROVENÇAL, GRAPHIE CLASSIQUE</b>				
Les personnages, les animaux	Ai vist lo lop, la lèbre e lo rainard dançar... Lo bestialum de la prada, de la palun. Lei bèstias fèras, lei bèstias domesticas. La sauvatgina. L'aucelilha.	Animaux domestiques et sauvages, histoires de bêtes, mimologismes. Bestiaire fantastique.	Faire l'accord de l'adjectif en genre et en nombre. Formation de quelques participes passés	Réalisation des désinences : <i>dise, dises, ditz, disèm, disètz, dison.</i>
Les sentiments, les goûts	Pecaire ! Que fa pietat de veire aquò ! <i>Siáu susprés / contenta / moquet / urosa / vergonhós / fièra / indiferent...</i> Es una afogada de musica / de fotografia / de pintura...			Prononciation ou non des consonnes finales : participes passés, pluriel des noms, mots terminés par t, p : <i>còp, saup, moquet...</i>
L'état général, les sensations	Me pòrte ben. E tu, siás en bona santat ? <i>Ai mau de tèsta. La camba me fa mau / A lo braç de copat. Aquò's banhat / sec / caud / freg / raspós / doç / mofle...</i> Coma sentís bon !	Les vêtements. Le corps.		Prononciation des finales : <i>pan, vin, palun, bestialum...</i>
<b>Récits</b> - présenter un projet  - raconter un événement, une expérience	Vaquí l'idèa qu'avèm aguda amb lei collègas : es de faire una escorreguda en Camarga. O avèm tot previst. Dormirem ai Santas en cò de l'oncle de Robèrt qu'a una cabana de gardian. Veirem de buòus e tota mena d'aucèus polits. En tornant, visitarem Arle. D'acòrdi ? L'an passat, èra a l'entorn de sèt oras del vèspre, d'ivèrn, la nuèch èra tombada. Esperave lo bus quand entendèrre darrièr ieu un çaganh afrós e una cridadissa. Me revirèrre e... anatx pas creire... Podètz pas imaginar... Quala suspresa ! Quina orror ! Queta paur ! Enfin, vaquí coma s'acabèt l'aventura...	Les loisirs.  Contes, chansons, nouvelles.  Connaissance du pays d'oc. Repères géographiques, historiques.	Employer quelques exclamatifs et interrogatifs : <i>quant ; qual,a ; quin,a</i>  S'exprimer au futur.  S'exprimer au passé avec quelques usages d'imparfait et de prétérit de verbes en -ar et de verbes usuels : <i>dire, far, voler, poder.</i>	Réalisation de la voyelle intérieure dans <i>luna, susprés, frucha.</i>  Réalisation des voyelles ouvertes et fermées [è], [é] : <i>vèspre, fresc...</i>
<b>Explications, raisons d'un choix</b>	Vaquí perqué... Pensèrre que... Vrai que... La rason es que... M'a semblat de bon de...		L'imparfait et le prétérit des verbes en -ar et des verbes usuels : <i>dire, far, voler, poder.</i> Les temps du passé dans le récit.	
<b>Comparaisons</b>	Ieu, m'estime mai d'anar dançar que de dormir, aquò's segur. Aime mai las fruchas que non pas lo fromatge. Aqueste monitor es pas tant aimable coma leis autres. Tant l'aime el coma leis autres. Es mens interessant que lo premier còp.	La musique, les instruments.		
<b>Récitation, lecture expressive</b>			La conjonction <i>coma</i> . Les emplois de <i>mai</i> .	

## 2.2. Interaction orale (expression orale dialoguée)

Etre capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
PROVENÇAL, GRAPHIE MISTRALIENNE					
<b>Communications sociales :</b> - se saluer	- <i>Tè, Felipe ! Coume vas ?</i>	- Hòu ! Bonjour, coulègo ! Vas bèn ? - Bonjour, pichot ! Coume siés brave !	Les civilités, formules de politesse.	Les apostrophes : <i>Tè ! Hòu ! Zou ! Mèfi !...</i>	Schémas intonatifs adaptés
- se présenter, présenter	- Siéu lou nouvèl escoulan. Me dison Matiéu. Vène d'Avignoun.	- La benvengudo ! Siés lou bèn-vengu encò nostre !			
- prendre congé	- <i>Adiéu ! A bèn-lèu!</i>  - <i>Au revèire ! Adessias ! A la semana que vèn !</i>	- Encanta !  - Adiéu ! Tèn-te gaiard ! Au cop que vèn ! A tout-aro ! - Bon vèspre !			
- remercier - féliciter	- Gramaci, te gramaciè forço. - <i>Oscò ! Brave ! Bon ome !</i>	- Gramaci à tu ! Me faguè plesi, de-bon ! - Bèn brave !			
- présenter des vœux	- Vous souvète la bono annado ! <i>Bon Nouvè !</i> - Vous souvète de bèn capita ! <i>Bon astre !</i>	- Emai à vous ! Bòni fèsto pèr vous tambèn !	Les fêtes calendaires et leur signification.	La phrase nominale : <i>Encanta ! Bon vèspre !</i>	Bien réaliser la prononciation des diphtongues
- présenter des excuses	- Escusas-me ! Vous prègue de m'escusa, que siéu tardié ! Lou regrète, siéu tardié !	- Vous n'en fagués pas ! Es pas un affaire ! Aquelo, te la passe !			
- rassurer, faire patienter	- Te fagues pas de marrit sang ! Acò durara pas ! - Esperas un moumenet, aurai lèu acaba !	- Te carcagnes pas, me farai uno resoun. - Segur ! Quicho pas !			
<b>Recherche d'informations :</b> - itinéraire	- La posto, coume se ié vai ? - Me poudès dire coume se vai à la posto, siouplè ? - Cerque la routo de .. Sabès-ti ounte es ?	- Bouto ! Es pas liuen ! Avès que de tira dre. - Prenès aqui, à man drecho, es à cinquanto mètre. - Malurousamen, siéu pas d'eici ! N'en sabe rèn.	Les nombres. Le commerce Les transports		Bien distinguer [en] et [an] : <i>lengo, tèms, seguènt, anen et anan, quaranto, manja, escoulan.</i>
- horaire	- Lou trin de Touloun, à queto ouro que part ?  - Digas-me. A queto ouro voulès manja ?	- Es à mand de parti, boulegas ! Lou d'après, es à vuech ouro vint dóu vèspre. - Ai coustumo de manja à sèt ouro e miejo.	Le théâtre d'oc  L'environnement scolaire	Les interjections : <i>Couquin de sort ! Oscò</i>	
- prix	- Aquesto camiso, quant costo ? - Coume i'anas ! Aro, es trop car pèr iéu !	- Quaranto eurò ! Es douna, respèt de sa qualita ! - Sara pèr un autre cop...	Les loisirs, les sports		

## 2.2. Interaction orale (expression orale dialoguée) (suite)

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
- demande d'aide, d'explication, de confirmation	- D'ajudo ! Ajudas-me, se vous fai pas mai. Sènso vous coumanda, me poudrias baia d'ajudo ? - <i>Me poudès dire perqué ...</i> - Sian bèn divèndre ? - I'a quaucun que vòu dire quicon ?	- Bèn voulountié ! A voste service ! Demande pas miés, que m'avès ajuda tambèn, quand malautejave... - Vai soulet, es perqué ... - Ié sias pas, es adeja dissate ! - Noun, degun vòu rèn dire !		Les possessifs.	
<b>Dialogue sur des sujets familiers :</b> - école - loisirs, maison - conversation téléphonique - temps - personnages légendaires, historiques ou contemporains - réactions à des propositions dans des situations courantes accepter / refuser	- <i>Ai pas coumprés la questioun !</i> - <i>Coume se dis « quand même » en prouvençau ?</i> - <i>E de que vòu dire "belèu" ?</i> - Quouro se fai, l'escourregudo de la classo, e quant de tèms duro ? - Vau faire un tour en biciéucletto ? Vènes emé iéu ? - Quand ploura, auren lou tèms de jouga i carto . - M'ajudes pèr culi lis agroufioun ? - Alò ? Bèn lou bonjour, Madamo Ferigoulo ? Siéu Pèire, lou coulègo de Jan. Es pas aqui, Jan ? Ai de ié dire quaucarèn... - Quet tèms que fai ? - Fai bèu tèms, parai ? - Aguerias de poulit tèms en mountagno ? - La Cabro d'Or, te n'a parla, ta grand ? - Digo, sabes quau es qu'escriguè « Mirèio » ? - Es-ti vrai que couneissié la lengo d'O, Jan Jaurès ? - S'anavian au cinema ? - Pièi manjaren en vilo... - De-que n'en pènses ?	- Te la vau tourna dire. Escouto bèn ! - Se dis de mantun biais : « pamens, « tambèn », « maugrat tout »... - Acò se saup. Lou demandaras encò tiéu ! - Se fara à la primo, e durara dous jour e mié. Basto tóuti lis escoulan venguèsson ! - Zóu, anen-ié, que me fai gau de t'acompagna ! E ounte anan ? - Acò 's acò ! O anaren vèire uno mostro de pinturo... - Segur, mai lou clafouti, lou faren-ti ? - Bonjour, Pèire ! Vau vèire se Jan es toujours à l'oustau. Senoun, auras que de lou souna tourna-mai. Bono vesprado ! - Fai bèu tèms, me sèmblo. Un pau fre, bessai, pèr la sesoun. Fai soulèu, mai te boufo un mistralas que jalo ! - Nàni ! Toubè de raisso que te dise pas ! - Un pau. M'a di que restavo i baumo dis Aupiho... - De segur ! Es Frederi Mistral, lou pouèto que ié dounèron lou pres Nobel en 1904. - Bèn vrai ! E noun soulamen la couneissié, la lengo de soun país, mai avié pas crento de la parla en publi, quand fasié de dicho i gènt di mino e di campagno. - Galanto idèio, lou cinema ! Espèro-me, qu'arribe. - Noun, vuei me dis rèn, ame miés de resta à l'oustau. - Siéu deçaup. I'a quicon que me tiro sóucit...	Les climats Grands noms de l'histoire et de la littérature d'oc.	Les complétives explicatives introduites par <i>que</i> . Les temps de l'indicatif Bien articuler les désinences verbales. Bien distinguer [en] e [in] : divèndre et pinturo, pagamen et <b>camín</b> L'impératif L'expression de l'éventuel. Quelques suffixes : <i>-et, -oun, -as</i> . Les consonnes étymologiques : <i>tèms, loup...</i> Le subjonctif des verbes en <i>-a</i> . L'impératif et le subjonctif dans des expressions courantes : <i>Digo, te n'en fagues pas, fugués prudèn, avisas-vous</i> .	



## 2.2. Interaction orale (expression orale dialoguée) (suite)

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
- exprimer ce que l'on ressent	- Perqué fas la bèbo ? Sèmblas mau-countènt ? - De-que i'a, aqui-dedins, que te gèino ? - As pas fam ?	- Fau pas la bèbo, siéu las, n'ai moun proun... - Rèn de rènn, tout se devino à moun goust. - Te crese ! me siéu leva d'ouro, em'acò ai un brave ruscle !		Les interrogatifs : <i>De-que ? Perqué ? Quand ? Quouro ? Coume ? Ounte ? Quet, quau ?</i>	

## 3. Compréhension de l'écrit

L'élève sera capable de comprendre des textes courts et simples

Exemples de textes courts	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<b>GASCON</b>			
<b>Instructions et consignes :</b> Comprendre ce qui est écrit pour réaliser une tâche : - notes personnelles, exercices - recettes - déplacement d'un point à un autre	Pensa de préner lo paraploja per amor que va plàver. Que debes aperar a ta mair. N'oblides pas d'anar en çò de Jaume. Resumir en dètz linhas lo conte deu Becut. Recitatx de per còr la purmèra estròfa deu poèma. Escrivetz-la, puish botatz las frapas au passat. Que bastiratz un argumentari brac entà balhar la vòsta opinion sus la question. Bàter quate ueus dab miei litre de lèit. Hornir sucre. Talhucatz lo cambajon fin-fin e copatz peirassilh dab un chic d'alh. Qu'anaràs cap au molin e que trobaràs dus camins. Pren lo d'esquerra e avança cap a la capereta. Aquíu que cau virar a dreita dinc a la prada. Que vederàs la via romana.	La vie quotidienne La vie de la classe La nourriture La cuisine et les traditions gastronomiques Le patrimoine de proximité : cartes d'état-major	Reconnaître dans un texte l'expression : - de l'ordre - de la défense. Le futur Les démonstratifs neutres, <i>acò, aquò, aquerò...</i> et adverbes de lieu : <i>aicí, aquí.</i> Les démonstratifs
Trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents simples courants : - menu - prospectus	Los repaishs. Lo dejunar, lo disnar, lo vespèr, lo sopar. Lo çaçolet, la tapenada, lo confit d'auca, de guit, la torta, la salada, la tortièra, la garbura, lo pastis. Las edicions de... qu'anóncian la sortida d'un CDRom ... realizat per ... dab la collaboracion de... Prètz 25 euros, en soscripcion en çò de...	Le nom des repas, des plats La vie culturelle La presse, la radio, la télévision	Les diminutifs Les adverbes de temps Les pronoms personnels

### 3. Compréhension de l'écrit (suite)

Exemples de textes courts	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<p>- programme de télévision</p> <p>- annuaires, horaires et guides</p> <p>- mode d'emploi</p>	<p>Lo documentari que passa après las informacions, sus la cadena 3. A 9 òras deu ser, qu'ei un filme de ...</p> <p>Lo programa. Un debat public, ua discutida, ua emision de varietats. Ua partida de fotbòl. Ua entrevista.</p> <p>Musèu obèrt de mai a seteme. Lo dimenge e los dias de la setmana, manca lo dimars. Entà ua guida o mei d'entresenhas, aperar ....</p> <p>Barrar la porteta puish clavar. Botar la clau devath la pèira. Fretatz la susfàcia de l'objècte e netejatz plan abans de botar la pega... Daishatz secar ua pausa.</p>	<p>Les outils, les mots techniques, les gestes.</p>	<p>Le subjonctif présent et imparfait de verbes usuels : <i>har, anar, disar, voler, poder, estar, aver...</i></p>
<p><b>Correspondance :</b> Comprendre un message écrit simple et bref sur un sujet familier (lettre, carte postale, message électronique...)</p>	<p>Cars amics, hòrt urós de vos aver encontres. Qu'espèri que ... desiri que ... Podóssem véder la hèsta de ... Digatz-me.. N'oblidetz pas... Per jo, soi per ...qu'èi l'intencion de... que vau... Melhors sovenirs, dab la mia amistat. Lo vòste, coralement. A lèu, entà bèth-lèu, a totara, a l'an qui vien...</p>	<p>Les codes socioculturels</p> <p>Les formules de politesse</p>	
<p><b>Panneaux d'information :</b> Comprendre sur les panneaux, sur les cartes, l'origine occitane d'un certain nombre de toponymes.</p>	<p>« La Canebière / Fabrègues / Le Cros / Costepelade / Pas de l'Escalette.../ Pas de l'ancier, Combemale / Castelnau / La Brède... » Carrièra deus Faures, Carrièra Tomba l'òli, Carrièra Maucodinot, Carrièra Sòrs menudas... La villa gallo-romana de Seviac qu'èi lo site arqueologic mei polit deu Gers. Que's pòt visitar tot l'an. Obèrt au public de .....</p>	<p>L'étymologie des patronymes et toponymes en occitan-langue d'oc. La francisation de mots occitans.</p>	<p>La suffixation des noms de lieu : <i>-eda, -ièr, -argas, -iac,</i></p> <p>La place de l'adjectif : <i>Castelnau, Costapelada, Fontfroide...</i></p>
<p><b>Textes informatifs :</b> - brochures</p> <p>- courts articles de journaux</p>	<p>Lo sénher G., lo gran especialista de la literatura de l'Edat Mejana, que balharà ua conferéncia publica a la Comuna lo divendres 23 de heurèr.</p> <p>- En Aquitània, la mitat deus camps de milhòc que son adaigats. - L'Euròpa deu sud pateish augan ua sequèra importanta. - La lei sus l'aiga que n'ei pas enquèra estada discutida peus deputats. - Lo calendari electorau que serà tresvirat dins tres ans. Lo dissabte 6 d'agost, la sason de rugby que s'ei clavada per la finala.</p>	<p>L'espace d'oc : cohérences et diversités.</p> <p>La romanisation, ses étapes, ses vestiges</p> <p>Le patrimoine médiéval littéraire, musical, architectural...</p> <p>Questions d'actualité, la presse écrite.</p>	<p>Le superlatif.</p>

### 3. Compréhension de l'écrit (suite)

Exemples de textes courts	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<b>Textes de fiction :</b> Comprendre le schéma narratif d'un court texte (par exemple extraits de la littérature de jeunesse)  Comprendre ce qui est dit de l'histoire, du conte, de la fable.	Qu'ei l'istòria d'un poth sus un campanèr qui avèva enveja, entà cambiar, de véder lo monde d'en baish. Un matin, a punta d'auba, que hasó lo son « quiquiriquí » e que s'eslissè de la punta deu campanèr. Que devarè au ras de la teulissa puish s'encaminè lo long d'un arriu... Au cap d'un moment qu'encontrè ... que'u disó ... Era que responó... E ací que son a caminar amassa. Ua òra après qu'encontrèn ... E quan tota la banda arribè au som deu mont ... A la fin de la jornada... L'endoman... Fin finala...  Aquesta istòria que'm sembla de bon léger / interessanta / beròia / agradiva / ninòia / simpleta / simplassa. / fantasiosa. Qu'a ua estructura repetitiva / ua valor morau / simbolic. Que hè pensar que / Que suggereish que / Per jo significa que / Lo conte que vien de la tradicion populara, deu temps de la reina Joana. Que tracta deu tèma deu diable enganat, deu Becut, deu Drac, de Cohet, d'istòrias de bèstias, d'esperits fantastics, de hantaumas ... Qu'ei ua farcejada, ua galejada, ua istòria de cujas ua fabla poetica, pedagogica... Qu'ei ua version deu conte tipe T...	Contes, fables. Histoires brèves (adaptées). Unités narratives fortement structurées, personnages types bien identifiés.  Notions simples pour tenir un discours sur une film, un texte, un tableau, une photographie.	

### 4. Expression écrite

Etre capable d'écrire des énoncés simples et brefs selon l'un des deux grands systèmes actuellement en usage :  
la graphie classique et la graphie mistralienne

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<b>LIMOUSIN</b>			
<b>Correspondance :</b> - écrire une carte postale  - écrire un message électronique  - écrire une invitation	Pensadas amistadosas de l'autre costat de l'aiga granda a tota la familheta ! Sovenir de las estivas de Rodès ! Nos fai pietat que foguèssetz pas venguda coma nosautres. Aquí quò es fèsta de nuech coma de jorn ! Portatz-vos ben ! Chars parents, fai solelh e lo monde son plan avenents. Lo temps me dura pas. A lèu de vos tornar veire ! Potons.  Amics, Nos tornam trobar deman 5 oras a la sortida. Tòp secret. Venetz tots ! A deman.  Chars Simon e Vincent, Vos convida per venir a l'ostau/ a maison dimenge de vèspre ; avisarem la partida de rugbi . Mos parents son d'acòrdi/de consent. Quò me fariá fòrça plaser. A dimenge, queraque.	La courtoisie  Les formules de politesse dans la correspondance   Les voyages  Les vacances	Maîtrise du code graphique selon le système choisi. Noter les voyelles : [u], [y], [o], la finale atone, les diphtongues, les doubles consonnes, le n et l mouillés (ex : <i>Auvernha</i> , <i>Marselha</i> ), le pluriel, l'infinitif, les désinences des verbes...  La répétition : tornar + infinitif   Le futur de l'indicatif



#### 4. Expression écrite (suite)

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
- écrire une lettre personnelle pour adresser des remerciements, des excuses	Dòna Lapoja, Vos granmercege de vòstre present. M'agrada plan. Vos prege de me desencusar de mon abséncia. Aguei pas léser de venir, faguei... anei... deguei far... anar ... Era malaude/malaua lo jorn que ...	La vie sociale	Le prétérit de verbes usuels : <i>aver, èsser, far, anar, dever, poder.</i>
- écrire une note simple concernant des nécessités immédiates	Urgent/ Preissat. Anar querre Pèire a la gara a 10 oras.		
- écrire un menu	Menú : - garbura, o ensalada de sason, o torton/galeton emb grilhons - trufada , o aligòt, o adòba o çaçolet - forma , cabecon, calhada o brossa a voluntat - flaunharda, o clafotis, o canelat, o aurelhetas/bunhets, o glaça	La cuisine	L'adjectif épithète et l'attribut. Accords en genre et en nombre.  La détermination : prépositions ( <i>de, per, en ...</i> )
- un programme	Primera partida : Faulas en musica, chançons a respons, danças per gropes. Segonda partida : Teatre : creacions daus escolans de 3a. Final : musica e pinturas sus scena .	La création artistique	
		La caractérisation	L'impératif ( <i>prenetz, fasetz, ...</i> )
<b>Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires) :</b>  - écrire des expressions isolées sur soi, ses conditions de vie, ses occupations, son environnement	Veiquí una fòto. Pòdes veire coma sei granda, ai dotze ans, lo piau ros. Sei escolana de Sena au collegi Ventadorn. L'escòla me platz. Aime de legir, mas tanben/maitot m'agrada de far d'espòrt. Fau de la natacion en estiu, e d'esquí en ivern ! Sei un pauc mocandiera, mas puslèu timidòta / vontosa en societat. S'era un animal, que seriá ? Una petiòta beleta benlèu, o un escuròl, o una rapieta ! Me fariá una altra vita !	Les sentiments  Les métiers	La modalisation : <i>un pauc, gaire, puslèu, fòrça</i>  <i>Se pòt que... sembla que ...</i>  Le conditionnel présent dans certaines expressions.  Le participe passé.
- sur d'autres (sa famille, ses amis, des personnages connus, imaginaires)	Aqueste matin ai vist lo cosin Gaspard, l'aime plan. Es jòune, simpatic e plasent. Me fai rire. Fai lo veterinari. Qu'es aguissable aqueu d'aquí dins lo filme ! Parle d'aqueu personatge vestit de negre. A una chara franchament desavenha. Queraque quò es un maujaument ! Ren mas de lo veire, te fai peur.	Les modes de vie	Les démonstratifs : <i>aqueu, aquela ; aqueste, a ; aquel d'aquí...</i>  Les adverbes en <i>–ment</i> .  Les prépositions : <i>dins, per, a, de</i> , leurs emplois.
<b>Récits d'expériences vécues ou imaginées :</b>  écrire des expressions simples et isolées sur des personnages imaginaires, relatant où ils vivent, ce qu'ils font.	Quò parla d'una mameta que viu soleta dins una cavana, enfin una sembla-cavana... Son ostau es pitit/petiòt, escur e un fum de causas/besunhas son eissigadas per terra. Es estinhassada, abilhada gaireben de pelhas/guelhas. N'i a que disen qu'es una fachilhiera/sortiera. Què que ne'n siá, es plan brava ! Urosament que sos vesins l'ajudan, li pòrtan de qué minjar... De verai, ieu pense qu'es una bona fada. Mas te chau continhar de legir...	Les fleuves, les saisons, les couleurs, les formes.	L'accord selon le sens : <i>lo mond disen</i>  Les constructions transitives et intransitives Les articulations logiques du discours : <i>alara, alaidonc, donc, tot-parier, mas, de tala maniera que, qué que siá, perqué, malgrat que, de verai, enfin.</i>



### Le patrimoine littéraire et artistique

- Littérature de jeunesse, romans, nouvelles...
- Chansons, fables, fabliaux, proverbes, poésie.
- Pages choisies de grands textes narratifs, Frédéric Mistral, Baptiste Bonnet, Félix Gras, Charles Galtier, Jean-Pierre Tennevin, Max-Philippe Delavoët, André Degioanni, Miquèu Camelat, Jean Boudou, Max Rouquette, Joseph d'Arbaud, Marcelle Delpastre, Pierre Bec, Jean Ganhaire, Bernard Manciet, Robert Lafont....
- Grands contes merveilleux, *Joan de l'Ors*, *La montanha negra*, *L'òme verd*, *Lo Becut*, *Lo Rei de las agraulas*, *Las serenas*, Frédéric Mistral, Jean-François Bladé, André Lagarde, Félix Arnaud, Jules Cubaynes...
- Initiation à la danse traditionnelle.
- Expression théâtrale.
- Presse de jeunesse, ressources TV, radio, vidéo.
- Patrimoine architectural, musical et pictural.

## III - Compétences phonologiques et grammaticales

### Phonologie

La place de l'occitan dans l'ensemble des langues romanes en facilite l'apprentissage. La phonologie de l'occitan, la mélodie de la phrase, s'entendent dans le français parlé dans les pays d'oc. Il convient toutefois de bien établir les spécificités phonologiques de l'occitan (notamment la voyelle [y], la finale atone [o]). On entraînera les élèves à écouter activement des discours construits (dialogues, récits brefs). On les aidera à repérer les éléments syntaxiques (groupes nominaux, désinences, genre et nombre, enclises...), ainsi que les éléments sonores (mélodie, accents, phonèmes) qui permettront de segmenter correctement la chaîne parlée pour construire le sens.

On veillera particulièrement à ce que l'accent tonique de chaque mot soit entendu, correctement reproduit et mémorisé. Le sens du mot peut d'ailleurs dépendre de son accentuation. Seule la différence d'accent permet de distinguer à l'oral : *vèni* (je viens) et *venir* / *veni* (venir), *legisses* (tu lis) et *legissètz* / *legissès* (vous lisez), *davale* (je descends) et *davalèt* / *davalè* (il descendit).

L'occitan possède une large série de voyelles finales non accentuées, ce qui lui confère une sonorité particulière. Outre le [o] atone final (*lenga* / *lengo*) on trouve en position atone : [i] (*carri*) [e] (*dire*, *maire*), [on] (*venon*), [es] (*dises*). De façon générale, les mots terminés par une voyelle sont paroxytons (*analisi*, *sorre*, *remirable*, *pibola* / *piboulo*) et les mots terminés par une consonne sont oxytons (*analisan* / *analisan* ; *darrièr* ; *pendent* ; *ciutadan*). On prêterait une grande attention lors du passage à l'écrit à la place et à la forme des accents de mots. Quel que soit le système graphique choisi (graphie classique ou mistralienne), on s'efforcera de le présenter, secondairement, comme une notation des réalisations orales, lesquelles sont prioritaires dans l'apprentissage. On prêterait une attention particulière aux diphtongues et aux triphthongues. L'opposition [o] / [u] est fondamentale, ainsi que l'opposition [é] / [è]. Les phénomènes de nasalisation présentent des variations géographiques répertoriées.

Le système consonantique de l'occitan-langue d'oc est un élément de la variation interne. Celle-ci s'organise autour de quelques phénomènes : palatalisation ([ç] et [j]), *chabra*, *jal* en nord-occitan), aspiration initiale du *f* latin (*hemna* en gascon), prononciation ou non des consonnes finales, prononciation du *v* initial et intervocalique.

On se fondera, certes, sur la juste phonologie de la variété de langue pratiquée dans la région, et l'on élargira le champ des compétences à mesure que l'on avancera dans l'apprentissage, en faisant entendre différentes variétés de langue dans différents registres. On évitera dans tous les cas de faire du cours d'occitan-langue d'oc un cours de dialectologie !

### Syntaxe et morphosyntaxe

L'apprentissage de la grammaire se fera à partir de l'observation guidée des pratiques de la langue. Quelles que soient les compétences acquises au primaire – certains élèves issus d'un cursus bilingue ou d'une famille occitanophone peuvent avoir une bonne maîtrise de l'expression orale, d'autres, peu accoutumés à la langue, n'auront acquis que quelques tournures lexicalisées – on sera attentif à mener régulièrement, de façon progressive, une réflexion sur le système de la langue. Tous les faits de langue mentionnés ci-dessous ne feront pas l'objet de la même approche. On distinguera ce que les élèves doivent reconnaître et comprendre et ce dont ils ont besoin pour s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Mais on veillera à faire correctement mémoriser, par des exercices appropriés, mais autant que possible dynamiques et contextualisés, un certain nombre de structures et de formes.

#### Nom et groupe nominal

- Le genre des noms et des adjectifs.
- Le nombre des noms et des adjectifs.
- Les articles définis et indéfinis.
- Les prépositions : *a* ; *de* ; *per* ; *dins* ; *amb* / *émé* / *coma* / *dab*...
- Les conjonctions : *que* ; *coma* / *coume* ; *quand* ; *perqué* / *pr'amor que* ...
- La contraction de l'article et de la préposition.
- Les pronoms personnels sujets et compléments.
- Les possessifs.
- Les démonstratifs.
- Les interrogatifs.
- Quelques indéfinis.
- Les adjectifs et adverbes marqueurs de temps, manière, lieu...
- Les relatifs.
- Les adjectifs numériques, de 1 à 30, puis jusqu'à 1000.
- Quelques suffixations (-*èr* / -*é* ; -*aire* ; -*et* ; -*às* / -*as* ; -*ista* / -*isto*...)

#### Verbes

- Identifier les désinences de toutes les personnes des verbes.
- Employer les verbes pronominaux : *vos levatz* / *vous levas* ? ; *levatz-vos* / *levas-vous* !
- Les impersonnels : *plou* ; *gèla* / *gèlo*...
- Les auxiliaires *èsser* / *estar* / *èstre* ; *aver* / *avé*, à l'indicatif, au subjonctif présent.
- Impératifs des verbes en -*ar* et de *dire*, *venir* / *veni* ; *poder* / *poudé* ; *voler* / *voulé* ; *faire* / *far* / *har*...
- Les participes passés de ces verbes.
- Quelques conditionnels lexicalisés : *seriàs* / *seriés* *brave de*... ; *m'agradarià* / *m'agradarié de*...

#### Syntaxe

- La place de l'adjectif.
- Identifier les phrases déclaratives, impératives, interrogatives, exclamatives et leurs formes : négative/affirmative, passive/active, personnelle/impersonnelle, emphatique/non emphatique.
- Exprimer la négation.
- La comparaison simple.
- L'obligation personnelle et impersonnelle.
- L'ordre et, pour quelques expressions courantes, la défense.
- Quelques tournures impersonnelles : *se ditz* ; *se sap* / *se saup* ; *tomba* / *toumbo de nèu*.....
- Identifier quelques subordonnées circonstancielles (cause, lieu, temps, manière).
- Savoir utiliser / construire quelques subordonnées relatives et complétives.
- L'emphase : *lo libre*, *lo te mandí* ; *lou pan*, *lou vole pas*.
- Emploi de quelques constructions idiomatiques : *m'agrada* / *m'agrado* ; *me dòl* ; *sentís a*, *semblar* / *sembla* ; *èsser per* ; *èsser a* ; *aver de*....).