

Projets de programmes de breton

Lycée



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Conseil supérieur
des programmes

Programme de langues vivantes de la classe de seconde – breton

Avril 2025

Sommaire

PRÉAMBULE COMMUN.....	3
Objectifs généraux de l’enseignement des langues vivantes étrangères et régionales	4
La formation du citoyen éclairé	4
La langue et la culture : un apprentissage indissociable	4
Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde	5
Contenus et objectifs d’apprentissage.....	5
La formation culturelle et interculturelle	5
L’étude de la langue	5
Approches pédagogiques.....	6
Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s’engager et se construire grâce à elle	6
Varier les modalités de travail.....	7
Entraîner et évaluer	7
Adopter une approche plurilingue	7
Supports et outils	7
Les supports pédagogiques	7
Le cahier	8
Les usages numériques	8
PREAMBULE SPECIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES REGIONALES (LVR).....	8
PROGRAMME D’ÉTUDE DE LA CLASSE DE SECONDE.....	10
Repères culturels – sections bilangues, LVB, LVC	10
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui.....	10
Axe 2. Vivre entre générations.....	11
Axe 3. Le passé dans le présent.....	11
Axe 4. Défis et transitions	12
Axe 5. Créer et recréer	12
Axe 6. Focalisation sur un pays ou région – le Pays de Galles.....	13
Repères linguistiques – sections bilingues, LVB	14
Activités langagières.....	14
Compréhension de l’oral et de l’écrit.....	14
Expression orale et écrite.....	15
Interaction orale et écrite, médiation	19
Outils linguistiques - sections bilingues et LVB.....	22
Phonologie et prosodie	23
Lexique en lien avec les axes culturels	23
Grammaire A2+ – B2	24
Repères linguistiques – LVC	27
Activités langagières.....	27
Compréhension de l’oral et de l’écrit.....	27
Expression orale et écrite.....	27
Interaction orale et écrite, médiation	29
Outils linguistiques – LVC.....	30
Phonologie et prosodie	30
Lexique en lien avec les axes culturels	31
Grammaire A1	31
FOCUS : L’articulation entre activités de réception et de production à partir d’une entrée culturelle	34

PRÉAMBULE COMMUN

Les programmes de langues vivantes, adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entraînements 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.

Les niveaux de maîtrise linguistique visés sont indiqués dans les tableaux ci-dessous (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).

Pour le collège

	LVB	LVA (langue apprise dès le primaire ou à partir de la 6 ^e)
6 ^e	A1	A1+
5 ^e	A1+	A2
4 ^e	A1+	A2+
3 ^e	A2	B1

Pour le lycée

	LVB	LVA	LVC
seconde	A2+	B1+	A1+
première	B1	B1+	A1+
terminale	B1	B2	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 6^e et au nombre de six de la classe de 5^e 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 ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider le professeur à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs différents, revêtent un caractère obligatoire et doivent donc tous

être traités au cours de l'année. Parmi les objets d'étude détaillés pour chaque niveau de classe, au moins trois doivent être étudiés pendant l'année. Le professeur peut en envisager d'autres en veillant à ce qu'ils soient ancrés dans les problématiques de l'axe concerné.

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 les élèves à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

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

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 maîtrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement des élèves tant dans leur formation intellectuelle que dans leur relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction des compétences psychosociales qui, avec la formation intellectuelle, contribuent au développement de la personne et à la cohésion sociale.

Avoir une maîtrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour 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, le professeur propose 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, 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 des élèves, 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 de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline (en « discipline non linguistique » ou « enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère ») permet d'approcher la perception des spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, une réflexion sur la langue de scolarisation et sur les autres langues que parlent ou étudient les élèves peut être introduite ponctuellement. Le cours de langue reste cependant avant tout un cours où l'on pratique la langue cible.

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 aux élèves le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays.

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 maîtrise 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 aux élèves des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. Les élèves sont exposés pendant toute leur scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement leurs 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 les élèves d'une culture générale, c'est leur permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir des citoyens capables de s'interroger, de faire des choix, de défendre leurs idées, de coopérer, de porter des valeurs. Ils seront par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'ils auront acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie langagière

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener les élèves à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel ils peuvent se trouver et où ils agissent. Cette autonomie s'acquiert par un entraînement régulier et suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin qu'ils puissent, par exemple, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif et mis en lien avec les descripteurs des niveaux du CECRL visés. Pour enrichir leur compréhension et leur capacité à interagir de manière efficace, les élèves sont progressivement exposés aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales.

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 les élèves à l'autonomie 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). Les élèves développent ainsi des stratégies qu'ils sont amenés 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 maîtrise 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 les élèves de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maîtrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance des élèves appelés 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 des livres contribue principalement à l'acquisition et 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 à l'autonomie linguistique des élèves.

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 « approche actionnelle »), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, mettant les élèves en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. L'enseignant engage par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur un sujet de réflexion, une étude de cas ou une résolution de problèmes, 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 de soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes : chaque élève doit comprendre ce qui est attendu de lui et quel sens revêtent les activités proposées.

Varier les modalités de travail

Mettre les élèves en activité, c'est les amener à s'engager dans leurs 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 des élèves : 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.

Entraîner et évaluer

Les élèves disposent de temps et d'espaces consacrés à l'entraînement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à la mémorisation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables.

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 les élèves prennent conscience de leurs réussites, de leurs progrès et de leurs besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL facilitent le positionnement des élèves et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Adopter une approche plurilingue

L'approche plurilingue permet de percevoir et de comprendre les différences et les similitudes entre toutes les langues parlées et étudiées par les élèves, dont le français, langue de scolarisation. Elle valorise la diversité linguistique et s'appuie sur les compétences déjà acquises par les élèves pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Cette approche les prépare à devenir des citoyens capables d'évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant leur propre identité linguistique et culturelle.

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. 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 les élèves 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 de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part de l'enseignant pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant aux élèves et aux enseignants 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 des élèves qui l'utilisent 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'entraînement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace écrite des activités effectuées et corrigées en classe occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle ils ont participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire leur propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences des élèves.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Le professeur s'interroge sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression des élèves et en adapte les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité. Le numérique éducatif, grâce à la variété des supports, des activités et des modalités de travail qu'il offre, peut renforcer la motivation des élèves.

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

Dans tous les cas, le professeur vérifie que les travaux proposés, en particulier hors de la classe, n'augmentent pas le temps d'exposition aux écrans et que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

PREAMBULE SPECIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES REGIONALES (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences du CECRL, 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 étudiants reviennent à explorer les richesses du patrimoine des régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

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 sont aussi francophones, et que les écrivains rédigeant en

langue régionale s'expriment souvent également en langue française. 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.

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE SECONDE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	Sections bilingues
2 ^{de}	A2+	B2

Niveau minimum attendu en fin d'année	LVC
2 ^{de}	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 LVA ou de LVB, ou ayant bénéficié d'un enseignement renforcé ou bilingue. L'hétérogénéité des groupes est donc un enjeu majeur pour l'enseignant, 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 – sections bilingues, LVB, LVC

Les axes culturels doivent obligatoirement être traités. Les objets d'étude permettent un apprentissage de la langue contextualisé. Ils concernent les langues A, B et C. Parmi les objets d'étude proposés dans ce programme, au moins trois doivent être étudiés pendant l'année.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre en LVA ou LVB.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

De par sa géographie, sa langue, ses spécificités culturelles, la Bretagne a pu apparaître 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Connaissance de soi » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Exprimer son identité bretonne**

- Réfléchir à l'identité individuelle et collective (appartenance à un groupe).
- Recenser les marques (Stered, Hoalen, Armor-Lux, A l'aise Breizh, le Minor, etc.) et les associations (Div Yezh, Diwan, Divaskell, les bagads, les cercles, les clubs, etc.) qui proposent une expression de l'identité bretonne et bretonne par le vêtement.
- Étudier les symboles et la place de la langue sur ces supports.
- Créer un vêtement pour exprimer son identité bretonne et bretonne.

➤ **Objet d'étude 2. Représentation des Bretons par eux-mêmes et par autrui**

- Étudier la représentation des Bretons dans la littérature francophone du XIX^e siècle, siècle de la l'émergence de la question des nationalités et des identités nationales au XIX^e siècle, à partir de citations ou de courts extraits : par exemple, « En Bretagne » de Guy de Maupassant, « Les Chouans » d'Honoré de Balzac, des extraits d'œuvres de

Victor Hugo ou de Gustave Flaubert ainsi que dans des œuvres populaires : par exemple, le personnage de Bécassine de Jacqueline Rivière et Joseph Pinchon (sa création et son évolution), dans le cinéma, la bande dessinée, les affiches, etc.

- Étudier le regard que portent les Bretons sur eux-mêmes : magazine *bretons*, le « Bro Gozh Ma Zadoù », l'image donnée par des écrivains brittophones comme Youenn Gwernig (« Bretoned », « Identity »), Añjela Duval...
- Écrire un texte sur son identité bretonne ou à la manière de l'un des auteurs étudiés.

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 aînés dans la société. La valorisation de leurs connaissances peut-elle permettre de tisser du lien entre les générations ?

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité d'écoute empathique » (compétence sociale).

➤ **Objet d'étude 1. Au sein de la famille**

- Définir la transmission au sein de la famille (valeurs, savoir-être, savoir-vivre, métiers, passions, langues...).
- Étudier la pièce de théâtre *Al Liorzhour* de Mike Kenny (traduction Ninnog Latimier).
- Jouer la pièce de théâtre *Al Liorzhour*.
- Étudier la chanson de Nolwenn Korbell « Ma C'hemenerez » qui évoque le rôle de sa grand-mère dans la transmission de la langue bretonne.
- Créer une capsule pour mettre en avant un membre de la famille dont l'exemple est inspirant pour l'élève (parcours de vie, valeurs, langues, engagement, etc.).

➤ **Objet d'étude 2. Dans la société**

- Recenser les lieux de rencontres entre les générations (associations, collectifs, clubs, espaces publics, jeux vidéo, manifestations, fest-noz, etc.) et les situations où les personnes âgées se trouvent isolées.
- Recenser les canaux de communication entre les générations (parole, écrit, photos, etc.).
- Aller à la rencontre de personnes âgées dans un EPHAD pour échanger en breton sur différents thèmes.
- Créer une chronique diffusée à la radio ou imprimée pour sensibiliser les auditeurs et les lecteurs à l'importance des échanges intergénérationnels.

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 réapparaît 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 travailler la compétence psychosociale « Savoir penser de façon critique » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Le roi Arthur : permanence de la mythologie et de l'imaginaire breton**

- Étudier les origines du mythe, son évolution à travers les époques : extraits des œuvres de Chrétien de Troyes, textes arthuriens du *Barzaz Breiz* (Théodore Hersart de La Villemarqué), documentaires « Le Roi Arthur » (chaîne

Toute L'Histoire), *Purcell hag ar Roue Arzhur* de Claude Nadeau (War an Ton Bras 20, chaîne internet Brezhoweb), visite du Centre de l'Imaginaire Arthurien de Comper, etc.

- Étudier les réinterprétations contemporaines du mythe : *Arthur, Une Épopée celtique* de David Chauvel, Jérôme Lereculey, Jean-Luc Simon, extraits de *Arthur of The Britons* de Oliver Tobias, *Excalibur* de John Boorman, *King Arthur* d'Antoine Fuqua, *Monty Python and the Holy Grail* de Terry Gilliam et Terry Jones, les séries *Kaamelott* d'Alexandre Astier, Alain Kappauf, Jean-Yves Robin, *Merlin* de Julian Jones, Jake Michie, Johnny Capps et Julian Murphy...

- Créer un sketch sur le modèle de la série *Kaamelott*.

➤ **Objet d'étude 2. La permanence des symboles celtiques dans les œuvres modernes**

Étudier des extraits de *Fin ar Bed* de Nicolas Le Borgne, des séries télévisées comme *Merlin*.

Faire un recensement d'œuvres modernes inspirées de thèmes celtiques ou qui empruntent à la stylistique celtique (peintures, sculptures, œuvres littéraires ou créations numériques).

Axe 4. Défis et transitions

Devenir un citoyen ou une citoyenne engagé, 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité à faire des choix responsables » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Le défi écologique**

- Comprendre la problématique des déchets en regardant l'épisode 1 : « Zero lastez, poent kregiñ ganti - Zéro déchet, on s'y met » (France 3 Bretagne).

- Appréhender les enjeux écologiques contemporains en lisant ou écoutant, par exemple, des versions du chant « Al lano du » ou des poèmes d'Añjela Duval (« Petrol an Diaoul », « Gouelini Breizh », « Taboulin »...)

- Faire un compte-rendu oral après avoir tenté un défi écologique d'une semaine, tiré au sort parmi une liste de suggestions émises par la classe.

➤ **Objet d'étude 2. Le défi « brezhoneg »**

- Faire un bilan de l'état actuel de la langue bretonne en étudiant la nouvelle « Penaos E Zerc'hel Bev ? » de Goulc'han Kervella ou en regardant les émissions « 4/13 Munud e Breizh » du 26/06/2019, du 03/04/20 ou du 15/03/23 (chaîne internet Brezhoweb), comprendre les causes, proposer d'éventuelles solutions.

- Produire une courte vidéo sur la réalisation d'un défi en rapport avec la langue bretonne : par exemple, écouter « Keleier ar Vro » sur Arvorig FM tous les jours, pendant une semaine, raconter quotidiennement ses journées en breton, pendant une semaine, lire un article de presse en breton tous les jours ou faire une publication sur un réseau social en breton.

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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Exprimer ses émotions de façon positive » (compétence émotionnelle).

➤ **Objet d'étude 1. Parler des arts graphiques**

- À partir d'une étude de l'œuvre des Seiz Breur, découvrir comment ces artistes se sont inspirés de l'architecture et du graphisme breton pour créer leur propre œuvre.
- Réaliser une production graphique inspirée du courant des Seiz Breur et présenter sa démarche à l'oral.

➤ **Objet d'étude 2. Parler de la recréation de la danse bretonne par les cercles celtiques et les *bagads***

Visionner les films du site kubweb.media

- Étudier comment le chant breton (*kan-ha-diskan*, *gwerz*) a été retravaillé et réinventé par des chanteurs contemporains, tels Denez Prigent, Erik Marchand, Nolwenn Korbell, etc.
- Préparer une présentation (dansée et chantée) à destination des élèves non bretonnants, en deux ou trois tableaux de l'évolution de la danse bretonne et du chant aux XX^e et XXI^e siècles.

Axe 6. Focalisation sur un pays ou région – 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité à faire face en situation d'adversité » (compétence émotionnelle).

➤ **Objet d'étude 1. La langue galloise**

Faire une étude comparée des langues galloise et bretonne et présenter, sous forme d'affiche, les similitudes les plus notables.

➤ **Objet d'étude 2. La culture galloise**

À partir de documentaires, étudier la culture galloise sous quelques-uns de ses éléments les plus saillants : le chant choral, le sport (le rugby), la tradition des cuillères de mariage (lovespoons), les *eisteiddfodau*, etc.

Préparer une exposition (affiches, vidéo, enregistrements sonores) qui présente les résultats des recherches sur le thème de la culture galloise.

Repères linguistiques – sections bilingues, 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’entraîner 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.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences psychosociales cognitives (telles que, par exemple, la capacité à résoudre des problèmes de façon créative) et émotionnelles (telles que, par exemple, comprendre ou identifier 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
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Reconnaître 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 du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maîtrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

En expression, les élèves développent leurs compétences psychosociales cognitives, émotionnelles et sociales (telles que, par exemple, communiquer de façon 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 événements 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
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 apparaître 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. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'oral : Varié 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'entraîner 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 enchaînant 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 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 **goûts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuancant 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 !

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements :
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 beziou 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 maîtrisant 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 zaremprediñ 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 maîtrisant 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

*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.*

*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 maîtrisant 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, dégoût, 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/paoatr 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 emañ 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'entraînements 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'entraînement 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, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre 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, reconnaître 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
<p>Des stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser une large gamme de questions simples et quelques questions précises. <i>Pelec'h emañ Landeda ?</i> <i>Pegoulz out/oc'h ganet ?</i> <i>Pet eur eo ?</i> <i>Peseurt sport a rez/rit ?</i> <i>Plijout a ra dit/deoc'h lenn ? Perak ?</i> <i>Da bet eur e savez/-it ? Da bet eur ez ez/it da gousket ?</i> <i>Penaos e teuez/teuit d'ar skol ?</i> • 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. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 »). <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser une large gamme de questions pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : <i>Petra zo ? Petra zo erruet ? Petra zo degouezhet ? Petra 'c'hoari gantañ ? Petra 'c'hoarvez ganit ?</i> <i>Petra 'neus lavaret ? Ha sur out ?</i> <i>Ha gouzout a rez ar pezh 'meus klevet ? Lâr 'ta !!</i> • Donner des conseils, des consignes ou des ordres de manière adaptée, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : <i>Leuniañ an toullou / Klokaat an destenn /</i> <i>Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig !</i> <i>Difennet (groñs) eo redek en trepasoù. / ober goap ouzh ar re all /</i> <i>Va digarezit, 'meus ket komprenet mat. / Lavarit en-</i>

*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 ; Difenn 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 interpellier, 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)... ;

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-njj.

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.

M'em eus komprenet mat 'pezh peus lavaret...

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 ».

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'**expliquer 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 - sections bilingues et LVB

La terminologie adoptée s'appuie sur celle de la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, proposée dans le site Éduscol, afin que les élèves puissent utiliser les mêmes étiquettes grammaticales en français et en langues étrangères et, grâce à elles, effectuer des rapprochements ou décrire les différences de fonctionnement entre les langues.

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

Phonologie et prosodie

A2+ : on apporte une attention particulière :

- à l'opposition de longueur : *sall* et *sal* [sal] / [sa:l], *kann* et *kan* [kãñ] / [kã: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* ['re vras], mais *re(où) vras* [re 'vra:s], 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 /n:/, <l> vs <ll> = /l/ vs /l:/
- 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'hennou, 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, ardommañ hinel, dic'h lann, 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.

Focale sur un pays ou région - 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 à chaque enseignant de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de ses 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...*
- La construction du verbe : *mont a ran, me a ya, da Vrest ez an*
- **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* ;
- **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'hoarzh ket 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 !*

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 ?*

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 ;*
- On l'emploie devant des subordonnées : *An hini a garan ;*
- 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 ; Ken skuizh evel e/ma oan, Memes oad ganin, Kement-se a zo mat d'an neb a glask bara ; 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.*

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 *KÉR* (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*.
- 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).
- 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 Bretn* ; *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).
- 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*.

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, etc. (DA : Pas de préposition, contrairement au français : *Ankounac'haet em eus lavaret dezhañ* ; *Asantet en deus dont*), DIWAR, EGET, ESTREGET vs NEMET, OUZH, WAR, ...

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 entraînement 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’entraîne 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.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences psychosociales cognitives (telles que, par exemple, la capacité à résoudre des problèmes de façon créative) et émotionnelles (telles que, par exemple, comprendre ou identifier 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.

Ce que l’élève peut mobiliser pour comprendre

A1

Des stratégies

- S’appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaître des informations simples et familières.
- S’appuyer sur les **mots transparents**, ou familiers pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaître 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)

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 l’enseignant les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l’élève de les comprendre et de progresser dans sa maîtrise de la langue.

En expression, les élèves développent leurs compétences psychosociales cognitives, émotionnelles et sociales (telles que, par exemple, communiquer de façon constructive).

En 2de, 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 maîtrise 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 du professeur, qui identifie les erreurs principales devant impérativement être corrigées et comprises dans le flux langagier de l'élève.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences psychosociales cognitives (telle que, par exemple, la capacité à résoudre des problèmes de façon créative) et émotionnelles (tel que, par exemple, comprendre ou identifier leurs émotions et leur stress).

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 familial, exprimer leurs goûts, 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

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, etc.

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 son nom, son 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 et 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 **goûts** 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.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
Marteze / sur a-walc'h / posupl eo

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, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre 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.

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

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 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 emañ out/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 emañ, 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** sous forme lexicalisée.
*Gallout a ran / Bez' 'c'hellan mont d'ar priveziou ? ;
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 : B, R, E, ...
- **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 !
- **Informé, 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 ; emañ / 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.

Outils linguistiques – LVC

La terminologie adoptée est celle de l'ouvrage de référence *La Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Ph. Monneret & F. Poli (dir.), Écuscol, « Les Guides fondamentaux pour enseigner » (2021) afin que les élèves puissent utiliser les mêmes étiquettes grammaticales en français et en langues étrangères et, grâce à elles, effectuer des rapprochements ou décrire les différences de fonctionnement entre les langues.

Les listes qui suivent sont **indicatives et non exhaustives**, laissées à l'appréciation du professeur en fonction du contexte de sa 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 enchaînements ou chaînes 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 ...*

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, fiñvskeudenoù, bannoù-treset, embann, diskouez, diskouezadeg, kaozeal gant, eskemm, seveniñ, ijinañ, prederouriezh, lennegezh, embann, kaozeal, eskemm, ar veziadelezh, ar meno, harozed, faltazi.

Focale sur un pays ou région - 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

A1

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
- conjugaison personnelle
- conjugaison impersonnelle

L'impératif : reconnaître 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 : reconnaître 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*
- 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)
- Reconnaître quelques pronoms interrogatifs appris de manière intégrée : *Piv out ? Pe anv out ? Pe oad out ? Pelec'h emaut 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 emañ, mont a ran d'ar skol, er gêr emañ, mont a ran d'ar gêr, er sinema emañ, 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 son organisation

- Former des constructions attributives : *Bihan eo, brav eo an amzer, glas eo an oabl.*
- 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*) 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 emañ o chom, lenn a blij din, patatez a gavan mat*
- Repérer la forme du verbe dans la phrase affirmative avec verbe topicalisé : *Emañ 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*) ou logiques pour illustrer (*evel, lakaomp/da skouer*) ou exprimer la conséquence (*neuze, a-benn ar fin*)
- 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.

FOCUS : L'articulation entre activités de réception et de production à partir d'une entrée culturelle

Classe de 2^{de}, axe 2 «Vivre entre générations »

Les élèves analysent l'infographie...

...puis écoutent le document audio. Ils s'appuient sur le document 1 afin d'observer quels points présentés sur l'infographie sont présents et quelles informations nouvelles apparaissent.

Document 1 : Compréhension d'un document écrit (type infographie) sur la transmission de la langue.

Document 2 : Compréhension d'un document oral, sur ce thème. Extrait d'une vidéo (retravaillée et présentée sous forme audio)

https://www.brezhoueb.bzh/Treuzkas-brezhoneg-barzh-familhou-2020-munud-breizh_fiche_2716.html

Expression écrite

À partir du travail précédent, les élèves rédigent un paragraphe reprenant les informations de l'infographie et du document audio...

... qui leur servira de point d'appui pour s'exprimer par la suite à l'oral sur le thème concerné. (s'entraîner pour les oraux du cycle terminal).

Programme de langues vivantes de la classe de première – breton

Avril 2025

Sommaire

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES REGIONALES (LVR).....	3
PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE PREMIÈRE	4
Repères culturels – SECTIONS BILINGUES, LVB, LVC	4
Axe 1 : Identités et échanges	4
Axe 2 : Diversité et inclusion	5
Axe 3 : Art et pouvoir	6
Axe 4 : Innovations scientifiques et responsabilité.....	6
Axe 5 : L'être humain et la nature.....	7
Axe 6 : Focale sur un pays ou région – l'Écosse.....	8
Repères linguistiques – SECTIONS BILINGUES et LVB	8
Activités langagières – SECTIONS BILINGUES et LVB.....	8
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	8
Expression orale et écrite.....	10
Interaction orale et écrite, médiation	14
Outils linguistiques – SECTIONS BILINGUES et LVB.....	17
Phonologie et prosodie	17
Lexique en lien avec les axes culturels.....	17
Repères linguistiques – LVC	23
Activités langagières – LVC	23
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	23
Expression orale et écrite.....	23
Interaction orale et écrite, médiation	25
Outils linguistiques – LVC.....	27
Phonologie et prosodie	27
Lexique en lien avec les axes culturels.....	28
Grammaire	29

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES REGIONALES (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences du CECRL, 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 régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

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 sont aussi francophones, et que les écrivains rédigeant en langue régionale s'expriment souvent également en langue française. 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.

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE PREMIÈRE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	Sections bilingues
Première	B1	B2

Niveau minimum attendu en fin d'année	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 de l'enseignant reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Le professeur doit aussi choisir, pour le traitement des axes culturels, des thématiques qui lui 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 – sections bilingues, LVB, LVC

Les axes culturels doivent obligatoirement être traités. Les objets d'étude permettent un apprentissage de la langue contextualisé. Ils concernent les langues A, B et C. Parmi les objets d'étude proposés dans ce programme, au moins trois doivent être étudiés pendant l'année.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre en LVA ou LVB.

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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Communication efficace » (compétence sociale).

➤ **Objet d'étude 1. Forger son identité au travers d'échanges intergénérationnels**

- À travers une conversation avec ses parents, grands-parents ou autres personnes de l'entourage familial ou non, découvrir quel fut et quel est aujourd'hui leur rapport à la langue bretonne, et quel fut celui de leurs propres

ascendants. Enregistrer des membres de la famille ou de l'entourage et faire une présentation commentée en classe de ce que l'on a recueilli.

- Étudier des documentaires comme *Un siècle de breton* de Pierrick Guignard, *An alc'hwez aour* de Mikael Baudu, ou encore *La parole assassinée* d'Alyson Cleret. Comparer avec les témoignages recueillis dans l'entourage.

➤ **Objet d'étude 2. La pratique d'une langue régionale au cœur des échanges interculturels**

Au niveau national, mettre en place un échange épistolaire, dans un premier temps, avec une classe d'une autre région de France concernée par une langue régionale, dans l'Hexagone ou les Outre-mer. Au-delà de l'échange de type épistolaire, écrire de manière collaborative un conte inspiré des légendes propres à chacune des deux parties.

Au niveau international, découvrir les cultures des différents pays celtiques au travers notamment du festival interceltique de Lorient (langues, drapeaux, costumes, danses, chants, histoire), étudier la place de ces cultures dans leur aire géographique -politique linguistique, pratique des danses, des chants, etc. -. Découvrir des sports traditionnels pratiqués en Bretagne et dans d'autres pays celtiques, au travers de rencontres internationales : championnats d'Europe des luttes celtiques, championnats du monde de football gaélique. On pourra imaginer rencontrer physiquement (lors d'un voyage) ou virtuellement (échanges de courriels, de vidéos, de lettres, etc.) des Gallois, Écossais ou autres populations parlant une langue celte.

Axe 2. Diversité et inclusion

La langue et la culture bretonnes sont connues pour leur richesse, mais il apparaît 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Développer des attitudes et des comportements prosociaux » (compétence sociale).

➤ **Objet d'étude 1. Visibilité des langues régionales**

- Afin d'assurer la visibilité de la langue dans l'espace scolaire des élèves, réaliser un affichage de type informatif (panneaux de signalisation), mais aussi esthétique (œuvres graphiques) au sein de l'établissement, dans les couloirs, les salles de détente, dans les salles de cours, sur le site internet du collège.
- Faire un état des lieux de la présence de la langue bretonne dans l'espace public de la commune et proposer au maire, ou au président du Conseil départemental, au président de la Région un plan pour développer sa visibilité (rue, télévision, média, administration).
- Organiser d'une initiation à la langue bretonne auprès des autres élèves de l'établissement lors de la semaine des langues, de la Fête de la Bretagne, etc.

➤ **Objet d'étude 3. Métissages culturels**

- Découvrir les métissages culturels, musicaux surtout, qu'ont explorés les artistes bretons, par exemple Alan Stivell ou Éric Marchand, qui sont allés à la rencontre de musiciens et de traditions musicales autres. Rencontrer, par exemple, des élèves ou d'anciens élèves de la *Kreiz Breizh Akademi*.
- Faire découvrir la langue et la culture bretonnes auprès d'élèves allophones de l'établissement ou de la commune et échanger sur les différences et les similitudes entre les danses, le chant, les traditions, les langues, etc. Le

documentaire *Degemer repuidi e Breizh* sur le site de la chaîne *Brezhoweb* peut également être étudié, car il permet d'illustrer la diversité et l'inclusion.

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 contre-pouvoir, de l'art comme expression politique ou comme expression esthétique.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité à résoudre des problèmes de façon créative » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. L'art urbain, art engagé**

- À travers l'étude des arts de la rue et des performances artistiques diverses que l'on trouve surtout dans les grandes villes bretonnes (Brest, Nantes, Rennes, etc.) découvrir comment ces œuvres ont permis d'aborder et d'exprimer des thématiques liées au pouvoir, à la globalisation et aux questions environnementales.

➤ **Objet d'étude 2. Châteaux, manoirs, abbayes : architecture entre art et démonstration de pouvoir**

Cette architecture est le symbole à la fois du pouvoir politique, religieux et économique, bien souvent liés. Il sera possible d'étudier quelques exemples :

- découvrir comment les demeures et l'architecture bretonnes ont reflété la richesse de leurs propriétaires : Malouinières en Ille-et-Vilaine, châteaux de la Renaissance, maisons cossues des Julods de Landivisiau, Morlaix, etc. ;
- les forteresses des Marches de Bretagne, symbole de la puissance des Ducs de Bretagne ;
- l'abbaye de Landévennec : symbole de la puissance des moines à cette époque, qu'elle soit financière, culturelle ou intellectuelle.

➤ **Objet d'étude 3. Mouvement breton et art identitaire**

Au XIX^e et au XX^e siècles, dans le cadre du développement du mouvement régionaliste, les artistes bretons comme Yan' Dargent, Xavier de Langlais ou encore Mathurin Méheut mettent en avant et exposent la culture et l'identité bretonnes. L'art permet ainsi, au travers des œuvres, de revendiquer une spécificité culturelle régionale. Pour le XX^e siècle, le mouvement Ar Seiz Breur s'est attaché à créer une œuvre moderne ancrée dans la tradition.

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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Exprimer ses émotions de façon positive » (compétence émotionnelle).

➤ **Objet d'étude 1. Les enjeux de l'innovation dans le milieu maritime**

La Bretagne est un des acteurs majeurs dans le domaine des énergies maritimes. De nombreux projets existent pour développer notamment les parcs éoliens en mer (entre Belle-Île et Groix) ou des hydroliennes (dans le golfe du Morbihan). Toutes ces innovations ont des incidences sur la biodiversité marine et sur la vie économique locale. Pour en comprendre les enjeux, il sera possible de :

- rencontrer des acteurs de terrain pour connaître leur point de vue ;
- organiser un débat entre élèves après une rencontre avec des acteurs de terrain ou après des études d'articles de presse ou d'émissions de radio ou de télévision ;
- rédiger un article pour le journal du lycée ou une émission de radio en ligne sur ces sujets.

➤ **Objet d'étude 2. L'agroalimentaire et la question environnementale**

Tout comme dans le domaine des énergies maritimes, la Bretagne est un acteur majeur de l'agroalimentaire en France. L'agriculture bretonne, comme les autres, est en concurrence avec d'autres régions du monde. Pour cette raison, elle se doit d'être compétitive pour survivre. Dans le même temps, celle-ci doit réduire ses effets parfois négatifs sur l'environnement. De nombreuses innovations scientifiques (dans le domaine des biotechnologies) sont développées, mais celles-ci peuvent parfois poser question sur l'équilibre entre innovation et protection de l'écosystème. Il sera possible de :

- rencontrer des acteurs de la biotechnologie ;
- organiser un débat entre élèves après une rencontre avec des acteurs de terrain ou après des études d'articles de presse ou d'émissions de radio ou de télévision ;
- rédiger un article pour le journal du lycée ou une émission de radio en ligne sur ces sujets.

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'homme 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 ?

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité à faire des choix responsables » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Topographie et toponymie**

- Étudier des noms de lieux bretons (champs, côtes, îles, etc.) afin de découvrir comment l'homme s'est approprié son environnement géographique et de comprendre pourquoi il est important de préserver cette toponymie.
- Réaliser la carte d'une zone géographique resserrée qui mettra en avant la toponymie des lieux et qui permettra de mieux comprendre le territoire dans lequel vivent les élèves.
- Participer à un groupe de travail local sur la toponymie.

➤ **Objet d'étude 2. Le remembrement en Bretagne**

Jusqu'au remembrement, la Bretagne était un pays de bocage, composé de petites fermes. Le remembrement, lancé dans les années 1950 afin de constituer des exploitations de plus grande taille en regroupant les parcelles, a bouleversé profondément la relation entre l'homme et son environnement naturel. Cette opération, vécue comme une avancée pour certains, a aussi rencontré des résistances. Cette période de l'histoire peut être abordée de différentes façons :

- aller à la rencontre de personnes ayant vécu le remembrement pour comprendre le bouleversement qu'il a engendré dans la société bretonne ;
- étudier des documents (cartes, photos) qui montrent les changements sur le paysage breton et la disparition d'une partie de la toponymie (les noms de champs notamment).

Axe 6. Focale sur un pays ou région – 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Savoir penser de façon critique » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. La langue**

- À travers une étude comparée des langues écossaise (gaélique) et bretonne, on pourra présenter, sous forme d'affiche, leurs similitudes les plus notables.
- Apprendre quelques mots dans le cadre d'un échange avec des lycéens écossais (voyage, correspondance, etc.).

➤ **Objet d'étude 2. La culture**

- À partir de films documentaires, étudier la culture écossaise sous quelques-uns de ses éléments les plus saillants (costumes, gastronomie, sports, etc.) ;
- Préparer une exposition (affiches, vidéo, enregistrements sonores, etc.) qui présentera les résultats des recherches sur le thème de la culture écossaise.

➤ **Objet d'étude 3. Sa géographie et son histoire**

- À partir de documents en anglais ou en breton, découvrir la géographie de l'Écosse (montagnes, îles, littoral, etc.), et son architecture, et montrer comment l'homme s'est adapté à son environnement naturel.
- Préparer un exposé oral sur le lien entre la géographie de l'Écosse et son habitat ou son mode de vie ainsi que ses activités économiques.
- Étudier l'histoire de l'Écosse et établir des points communs et des différences avec la Bretagne.

Repères linguistiques – SECTIONS BILINGUES et LVB

Activités langagières – sections bilingues 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'entraîner 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.

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
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 (<i>raincoat, washing machine</i>) et la dérivation (<i>unpleasant, childhood</i>) pour en déduire leur sens. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Reconnaître 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 maîtrisent 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'entraînent 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 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 leur maîtrise 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.

En expression, les élèves développent leurs compétences psychosociales cognitives, émotionnelles et sociales (telles que, par exemple, communiquer de façon constructive).

Ce que sait faire l'élève

B1

L'élève 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

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 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 établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'oral : compenser par des périphrases, des synonymes ou des antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. S'entraîner à s'autocorriger et se reprendre sans perdre ses moyens. Mobiliser suffisamment de schémas maîtrisés de façon naturelle ou automatique (îlots de sécurité) 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. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, caractériser, dénombrer de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. <i>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.</i> • (Se) présenter de manière adaptée en maîtrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. <i>Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emañ o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.</i> 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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'entraîner à varier les registres de langue et de discours. Travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale, idées secondaires et exemples. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, décrire, caractériser de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements : <i>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 beziou 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.</i> • (Se) présenter de manière adaptée en maîtrisant une

- **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 maîtrisant 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 maîtrisant 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, dégoût, 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 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...

- 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 zaremprediñ 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 maîtrisant 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 maîtrisant 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 baramel bet graet ganti en a-raok.
 - Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir,

dégoût, 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/paoatr 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 emañ 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, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre 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, reconnaître 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 <ul style="list-style-type: none">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	Des stratégies <ul style="list-style-type: none">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.

simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.

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 toullou / 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).

M'am 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... / M'am eus komprenet mat. / Da lavaret eo ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'explicitier et hiérarchiser **une information**.

- 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** 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 degouezet ? 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 toullou / 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 dégagant 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.

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...

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.
M'em 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'**expliquer 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...

Outil linguistiques – sections bilingues et LVB

La terminologie adoptée s'appuie sur celle de la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, proposée dans le site Éduscol, afin que les élèves puissent utiliser les mêmes étiquettes grammaticales en français et en langues étrangères et, grâce à elles, effectuer des rapprochements ou décrire les différences de fonctionnement entre les langues.

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

Phonologie et prosodie

B1 phonologie

Le sandhi :

Deux consonnes sonores qui se joutent : - D+D > T+T : ED-Du > /e'ty/ ; DaoulagaD Du > /dow ,laga'ty/, ...

Une consonne sourde et une consonne sonore qui se joutent : - 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 > /aʋ pʋa 'ti:r/ ; HeD-Ha-hed > /e 'ta et/, ...

Une consonne sourde devant un H : - K+H > K : Ar parK Hir > /aʋ park 'i:r/ ; Ur rak(h)anv > /œ ʋak '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 DEIziou 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 emaooc’h o chom? Peseurt marvailh a fell deoc’h ijinnenañ? 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), digemer, annez, annezidi, strolladoù sokial, skol-veur, studieren, 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, panneloù, trepasioù, ar skolaj, ar salioù, lec’hienn internet ar skolaj, oberennoù arzel, ar mediaoù, ar velestradurezh, ar skinwel, sevenadur, yezhoù disheñvel, pinvidigezh, mont da zizoloñ 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-meurbed, 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 gonversanted, 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 lannege, lanneier, pradeier, al labourerien-douar, reiñ kerc’h, teurel gwinizh

B2 : lec'hanvouriezh, 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, envoazioù, 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 à chaque enseignant de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de ses 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 ! ;*
- 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 teuo !*

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.*
- 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'hwil a zlefe mont da gaout ur medisin ; Eno e tle bezañ en e vleud ; Kement-se a zleje bezañ ma lakaet war va evezh ;* 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 ! ;* 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* ;
- 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 réalisent 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

- Il 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*.

La voix passive

S'emploie bien plus en breton qu'en français, notamment pour exprimer le ON. *Te ne vezet ket klevet er c'hlas*.

Les pronoms

Un fonctionnement différent du français : *Aliet 'm eus ANEZHAÑ da zont* ; *O komz DIT/OUZHIT/GANIT emañ* ; *O vousec'hoarzhin OUTAÑ/OUTI e oan* ; *O sellet OUTI e oa* ; *Ne VEZONT ket gwelet* ; *N'ON ket bet paket* ;

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 zad kaer*, vs KER = cher : *Mignoned ker* ; *Va zad 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 : *Moaïen zo dit dont/da zont da sikour ac'hanon ?* ; *N'eus ket (a) voaïen 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

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* ; *Tommdar* (mais parfois *An dommdar*) ; *Ledander* ; les infinitifs : *Ar pesketa* ;
- sont féminins les mots dont le suffixe est —ADUREZH : *Kelennadurezh* ; —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 il 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 il 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'il 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*.

Les mutations qui s'entendent, mais ne s'écrivent pas :

- S > /z/ : Ar sac'h /zax/ hag ar seier /'zejeɾ/ ; An hini na sent /zɛn/ ket a sant /zã/ ; Sevel a ran da seizh /zeɪz/ 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 /ʒ'awkõn/ ; N'emañ ket da chom /ʒɔm/ ; Da ket da chalañ /ʒ'a:la/ ; Torret en deus e chadenn /ʒ'a: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 merc'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 emamp hiziv ? — Ar merc'her 9 a viz Here emamp hiziv ; Emamp dija er merc'her 25 a viz Eost ; El lun emamp.*

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 eñvoriou** 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.*

- 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’entraîner l’élève à la réception orale et écrite en développant ses connaissances culturelles. Il s’entraîne 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 compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences psychosociales cognitives (telles que, par exemple, la capacité à résoudre des problèmes de façon créative) et émotionnelles (telles que, par exemple, comprendre ou identifier 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

A2

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 l'enseignant les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maîtrise de la langue.

En expression, les élèves développent leurs compétences psychosociales cognitives, émotionnelles et sociales (telles que, par exemple, communiquer de façon 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

A2

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 emañ 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 événement, 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 : "Arabab 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 Gerveur 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 emañ 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, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre 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 reconnaître 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

A2

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-nouz ?
Ha mont a rez alies d'ar festoù-nouz ?
Brav eo an amzer. Pet derez a zo ?
Pegeit e pad ar gentel ?
Pe vent out ?
- Donner **des conseil, 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 garten 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

La terminologie adoptée s'appuie sur celle de la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, proposée sur le site Eduscol, afin que les élèves puissent utiliser les mêmes étiquettes grammaticales en français et en langues étrangères et, grâce à elles, effectuer des rapprochements ou décrire les différences de fonctionnement entre les langues.

Les listes qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation du professeur en fonction du contexte de sa 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 & a-walc'h...*)
- aux suites *kw / ku, gw, c'hw* (ex. *ho kwele, kuit, gwenn, gwin, c'hoant, c'hw...*) 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 (& koajeier), prajoù (& prajeier), bloavezhioù, devezhioù (& devezhiennoù) ...*

- aux clusters consonantiques nt / nd (cf. *hent*, & *a-hend-all*, *kemend-all*, *hent-bras*, *gant aon* > *gant-aon*, *Pondaven* / *Pont-Aven* - nf. / nl. idem), et nk / ng (ex. *stank* & *stank an anal*, *Stank-ar-Wrac'h*, *lank* & *lank-an-dez* [lãngãnde:]...)
- aux diphtongues : articulation syllabique de la diphtongue (ex. copule *eo* [ew], & *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*, & *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*, & *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 emaoch 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 zizoloñ 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*, *ar zourien*, *kerioù bras Breizh*, *Roazhon*, *Naoned*, *Brest*, *Gwened*, *an Oriant*, *prenañ defotajoù*, *produñ 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 : Focale sur un pays ou région - 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* & variantes justement...) complétera 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 ! & maaaa ! oiaou ! 'vat !* : eh bien, oh la la !, 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 & -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 et* » : 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 !* » & « *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.

Programme de langues vivantes de la classe terminale – breton

Avril 2025

Sommaire

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR).....	3
Repères culturels – SECTIONS BILINGUES, LVB, LVC.....	4
Axe 1. Espace privé et espace public.....	4
Axe 2. Territoire et mémoire.....	5
Axe 3. Fictions et réalités	6
Axe 4. Enjeux et formes de la communication.....	7
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels	7
Axe 6 : Focale sur un pays ou une région – L'Irlande	8
Repères linguistiques – SECTIONS BILINGUES, LVB et LVC.....	9
Activités langagières.....	9
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	9
Expression orale et écrite.....	10
Interaction orale et écrite, médiation.....	14
Outils linguistiques – SECTIONS BILINGUES, LVB et LVC	17
Phonologie et prosodie	17
Lexique en lien avec les axes culturels	17
Grammaire B1 – C1	18

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE POUR LES LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences du CECRL, 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 étudiants reviennent à explorer les richesses du patrimoine des régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

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 sont aussi francophones, et que les écrivains rédigeant en langue régionale s'expriment souvent également en langue française. 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.

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE TERMINALE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	SECTIONS BILINGUES
Terminale	B1	C1

Niveau minimum attendu en fin d'année	LVC
Terminale	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 au professeur de bâtir librement sa 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 – SECTIONS BILINGUES, LVB, LVC

Les axes culturels doivent obligatoirement être traités. Les objets d'étude permettent un apprentissage de la langue contextualisé. Ils concernent les langues A, B et C. Parmi les objets d'étude proposés dans ce programme, au moins trois doivent être étudiés pendant l'année.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre en LVA ou LVB.

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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Comprendre les émotions et le stress » (compétence émotionnelle).

➤ **Objet d'étude 1. Langue régionale, entre espace public et espace privé**

Quelle est la place du breton dans les sphères privées et publiques ? Comment cet équilibre ou ce déséquilibre varie-t-il en fonction de l'histoire (familiale, nationale, régionale), de la géographie bretonne et des politiques conduites ? On pourra s'interroger sur la notion de transmission (intergénérationnelle) d'hier à aujourd'hui et, par ce biais, sur la notion d'intimité, d'ancrage émotionnel, et de valeur symbolique et patrimoniale de la langue régionale.

Quelle est la visibilité du breton (langue et culture) dans la sphère publique, sur le plan économique (« Produit en Bretagne », etc.), sur le plan administratif, juridique et politique, dans l'éducation ou encore dans la signalétique. Pour répondre à ces interrogations, les élèves sont amenés à étudier et à analyser, par exemple, les initiatives citoyennes et associatives pour promouvoir la langue bretonne dans l'espace public. Cet objet d'étude peut

également conduire à une comparaison avec la place occupée par une ou deux autres langues régionales de France.

Activité possible : créer et enregistrer un audio à la demande pour la radio en ligne du lycée, ou pour une radio diffusant des émissions en langue bretonne, sur le thème « être lycéen, lycéenne et brittophone aujourd'hui » : amener les élèves brittophones à exprimer leur sentiment sur leur langue régionale (expression des émotions) et l'importance, selon eux, selon elles, de la visibilité de la langue bretonne dans l'espace public.

➤ **Objet d'étude 2. Le partage de l'espace public et privé entre les hommes et les femmes est-il équilibré en Bretagne ?**

S'interroger sur l'évolution du partage de l'espace public et privé entre les hommes et les femmes au fil de l'histoire de la Bretagne et dans la société actuelle en s'appuyant sur des témoignages ou des œuvres de fiction. Quels ont été les progrès ? Quels progrès reste-t-il à réaliser ?

S'interroger sur le matriarcat breton : mythe ou réalité ? Et sur la spécificité de l'organisation de la société traditionnelle, notamment dans les ports ou les îles (le nom du pays bigouden désigne uniquement les femmes). Étudier par exemple l'histoire des sardinières et le personnage historique de la syndicaliste et élue municipale Joséphine Pencalet à Douarnenez, *Merc'hed gwisket e du*, Riwall Huon, etc. C'est aussi l'occasion de s'interroger sur la place des femmes dans la sphère politique en Bretagne...

- S'interroger sur la mise en valeur des héros bretons : quelle place pour les héroïnes ?
- S'interroger sur l'équilibre entre les artistes féminins et masculins (dans la littérature : place des femmes dans le *Barzaz Breiz*, Kervarker, déséquilibre du nombre d'écrivains bretons reconnus par rapport aux écrivaines, Anjela Duval, exemple masquant le déséquilibre ; dans la musique, appel de Krismenn et d'autres artistes à un rééquilibrage, etc.).
- S'interroger sur la place dans l'espace public et privé des LGBTQIA+ 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 permet de travailler la compétence psychosociale « Connaissance de soi » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Langue bretonne et territoire comme espaces de transmission de la mémoire historique**

Analyser les lieux de batailles et les œuvres commémoratives ou les marques historiques (mémorial de la bataille de Ballon, Bains sur Oust, château de Saint-Aubin-du-Cormier détruit uniquement du côté breton, etc.).

Analyser les lieux de soulèvement et les œuvres commémoratives ou les repères historiques (statue de Sébastien le Balp à Carhaix, clochers abattus dans le pays bigouden, etc.)

Étudier quelques chants du *Barzaz Breiz*, Kervarker, relatant des faits historiques marquants pour le territoire et mettant en lumière des héros et héroïnes bretons ainsi que l'interprétation de ces chants par les artistes (quels sont les chants les plus interprétés ? pourquoi ? par qui ?)

Étudier des œuvres picturales ou des sculptures relatant des batailles (Octave Pengilly Lharidon, *Le Combat des trente*, etc.) ou représentant des héros, héroïnes bretons (Anne de Bretagne, par exemple, devant le château des ducs à Nantes).

Écrire une nouvelle mettant en lumière un héros ou une héroïne du territoire breton afin de transmettre sa mémoire et proposer les nouvelles pour publication à des journaux ou magazines publiant en langue bretonne ou créer un livret consultable au CDI et conservé dans le fonds breton ou dans les médiathèques du réseau de la commune où se situe le lycée, ou encore en faire une présentation aux membres du club de lecture en breton de la maison du pays (Ti ar vro).

➤ **Objet d'étude 2. Le syncrétisme breton : la permanence des anciens mythes et croyances sur un territoire générateur de mémoire**

Étudier la permanence des anciens mythes dans les noms de lieux (Penmarc'h et la légende du roi Marc'h aux oreilles de cheval, noms de lieux dans la forêt de Huelgoat, ou dans la forêt de Paimpont devenue espace mythique de Brocéliande), dans les bâtiments religieux (Ankou, Plouzege), dans les fêtes religieuses (troménie de Locronan, par exemple).

Étudier la permanence des anciennes croyances dans les gwerz (Da zeiz nedeleg an hanternoz, Pierre-Yves Pétilion, Brezhoweb, interviews de Denez).

Étudier l'imaginaire et les croyances liés aux pierres, à l'eau et à la forêt : faire découvrir aux élèves que nombre de chapelles, construites près de sources (feunteunioù), sont autant d'anciens lieux de culte associés à des saints auxquels on attribuait diverses propriétés (protection, guérisons, fécondité, etc.).

Étudier la reprise de ces mythes et croyances dans la littérature, la bande dessinée, le cinéma ou les jeux vidéo (Youenn Gwernig, « Emañ ar bed ma iliz ». Découvrir la Bretagne comme source d'inspiration créatrice, du Moyen-Âge à la série télévisée d'Alexandre Astier *Kaamelott*, Tolkien, *Le Seigneur des anneaux*, Bourgeon, *Les Compagnons du crépuscule*, Auclair et Deschamps, *Bran Ruz...*). Étudier la réactualisation de ces mythes et croyances (réappropriation du druidisme au XIX^e siècle, vallée des saints, conteurs et conteuses).

Étudier la mise en valeur de ces mythes et croyances dans le domaine des beaux-arts par les artistes et les musées (sculptures, peintures, Paul Sérusier, *L'incantation ou le bois sacré*, Gauguin, *Le Christ vert ou calvaire breton*, *La vision du sermon*, gravures, affiches, etc.)

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.

➤ **Objet d'étude 1. Légendes et mythes bretons, reflets des paysages armoricains**

Étudier différentes légendes qui s'appuient sur les paysages bretons (les Rochs des Monts d'Arrée représenteraient les os de la colonne vertébrale du dragon abattu par saint Michel, le château de Dinan, en presqu'île de Crozon, aurait été le lieu d'un siège entre Géants et Korrigans, le Pont Krac'h à Plouguerneau aurait été construit par le diable lui-même, la forêt d'Huelgoat ou de Paimpont pourrait être la fameuse forêt de Brocéliande).

Comprendre comment les paysages bretons nourrissent l'imaginaire collectif et l'attirent pour la région Bretagne (spots publicitaires), et analyser par quels mécanismes (littérature écrite, littérature orale, théâtre, cinéma, publicités, etc.) la réalité des paysages bretons sert souvent de support aux fictions (mythes, légendes, contes, etc.).

➤ **Objet d'étude 2. Héros bretons, entre fiction et réalité**

Étudier des personnages historiques dont la personnalité est ambivalente, tantôt considérés comme des héros, tantôt comme des personnes néfastes :

- le marquis de Pontcallec : fervent défenseur de la Bretagne ou notable vivant dans la débauche et uniquement motivé par ses propres intérêts ? (« Gwerz Marv Pontkalleg » du *Barzaz Breiz*, émission *Istoriou Breizh* de France3);

- Marion du Faouët : protectrice des pauvres et des opprimés ou voleuse impénitente et sans vergogne ? (film de Marion du Faouët doublé en breton, *C'hwiled ! 5*, livre de TES, etc.) ;

- Guillaume Seznec : victime d'une erreur judiciaire ou assassin cruel ? (film « an Afer Sezneg » doublé en breton, émission *Bali Breizh* consacrée à cette affaire, etc.).

Se poser des questions sur les mécanismes de construction des mythes : part de vérité ou de fiction, lutte et antagonisme entre le bien et le mal, quête identitaire ou existentielle, thème du sacrifice, ancrage dans une réalité sociale ou culturelle.

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 XXI^e 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.

➤ **Objet d'étude 1. La langue bretonne, un atout pour le tourisme ?**

- Recenser les campagnes publicitaires mises en place par la Région Bretagne ou les Territoires bretons pour promouvoir leur image de terre authentique et dynamique.
- S'interroger sur la place, la présence ou l'absence de la langue bretonne dans ces spots publicitaires. Pourquoi certains sites officiels (régionaux, départementaux, etc.) incluent-ils des informations en breton et d'autres non ?
- Proposer à un site touristique une traduction en breton de quelques-uns de ses articles ou un doublage d'un de leurs spots publicitaires, ou encore créer un spot publicitaire en breton pour la promotion de la commune où se trouve le lycée.

➤ **Objet d'étude 2. Comment la langue et la culture bretonne doivent-elles investir de nouveaux terrains de communication pour gagner en visibilité ?**

- S'interroger sur le manque de visibilité du breton dans le monde du numérique. Recenser les acteurs qui s'investissent dans le domaine du numérique (Office Public de la Langue bretonne, An Drouizig, Gwenn Meynier, etc.).
- Faire la liste des trop rares réseaux sociaux et jeux vidéo qui utilisent le breton comme langue de communication ou de partage. Proposer aux élèves de créer un personnage de jeu vidéo qui aurait des atouts légendaires celtiques
- Réfléchir aux clichés qui entourent la représentation de la Bretagne ou plus largement des pays celtiques dans l'imaginaire collectif.

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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Capacité à faire des choix responsables » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. Quand les mondes virtuels relient les Bretons et les Bretonnes : de la connexion aux liens**

- Réfléchir à l'apport des mondes virtuels sur les liens entre des personnes partageant une même langue ou partageant une identité commune. Recenser les mondes virtuels permettant de rassembler les Bretons de Bretagne et de la diaspora (cyber-fest-noz, domaine.bzh, émoji drapeau breton...), et les brittophones (applications comme stal.bzh ou bev.bzh, jeux en ligne, etc.).
- Recenser les mondes virtuels permettant un renforcement de la langue bretonne, son emploi dans les mondes virtuels, son apprentissage grâce au numérique (an Drouizig, google traduction, Desketa, difetis, versions numériques des journaux et magazines en langue bretonne, etc.).

Imaginer un jeu vidéo en langue bretonne, s'appuyant sur un élément de la culture bretonne (historique, légendaire, littéraire, artistique, géographique, géologique, etc.) et le présenter, sous forme de « book », à un investisseur ou une

investisseuse de l'industrie du jeu vidéo (imaginer le concept, l'angle culturel, le scénario, les personnages, les niveaux de jeu, le choix de la musique, le graphisme, etc.).

➤ **Objet d'étude 2. Mondialisation des mondes virtuels : quelle(s) influence(s) sur l'identité bretonne ?**

Se demander si la multiplication des mondes virtuels et leur accessibilité internationale ne constituent pas un danger d'effacement pour les langues et cultures minoritaires.

Réfléchir à la sincérité des mondes virtuels (Qui les anime ? Dans quel but ?), aux possibilités de manipulation et création de fausses informations grâce, notamment, à l'intelligence artificielle et au metaver (exemple de Anne Kerdi, personnage d'influenceuse bretonne créée par l'IA pour promouvoir la Bretagne et pourtant non dénuée de stéréotypes : quelle identité bretonne ? Vue par qui ? Et dans quel but ?).

Visualiser et analyser de façon critique les différentes pages de personnalités brittophones sur les réseaux sociaux.

Créer un personnage d'influenceur numérique représentant l'identité bretonne vécue par un élève de terminale. Imaginer et créer une page virtuelle (insérer une biographie, des photos, des légendes. Créer des publications pour alimenter la page virtuelle.)

Défendre son personnage et son compte, lors d'un débat, afin qu'il soit choisi lors d'un concours organisé par la mairie où se situe le lycée, concours de l'influenceur le plus représentatif de l'identité bretonne, dans la catégorie lycéen ou lycéenne.

Axe 6 : Focale sur un pays ou une région – 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.

Cet axe permet de travailler la compétence psychosociale « Savoir penser de façon critique » (compétence cognitive).

➤ **Objet d'étude 1. L'Irlande et la Bretagne : si proches, si différentes**

Introduire l'objet d'étude en replaçant les pays celtiques sur une carte et en comprenant les migrations des V^e et VI^e siècles (*Brezhoneg bemdez 23 – Eus a belec'h e teu ar brezhoneg ?*). En ce qui concerne la langue, un bon moyen d'entrée peut être l'analyse du court-métrage : *Yu Ming Is Ainm Dom*.

Faire une étude comparée du gaélique d'Irlande et du breton et montrer que, malgré certaines ressemblances, ces deux langues celtiques sont très distantes l'une de l'autre. Analyser quelle a été la politique linguistique de la République d'Irlande et ses effets.

Outre la langue, faire des parallèles (différences et similitudes) entre les deux pays : musique (bodhrán, uilleann pipe, harpe celtique (Alan Stivell), Festival Interceltique de Lorient), sport (football gaélique, hurling), spiritualité (saint Patrick, saint Yves), légendes et récits mythologiques (*leprechauns, changelings*), littérature (auteurs traduits en breton : JM Synge, *War varc'h d'ar mor*, Douglas Hyde, *Pa gan ar galon*, etc.).

Demander aux élèves de produire un projet pédagogique à soumettre au CA du lycée dans le but éventuel de faire un séjour pédagogique en Irlande. Leur demander notamment de préparer une liste de lieux emblématiques irlandais et d'expliquer pourquoi il serait intéressant de les visiter en se référant au programme du cycle terminal de breton.

➤ **Objet d'étude 2. Irlande et Bretagne : terres de revendications**

Faire une étude comparée de l'historique des revendications irlandaises et bretonnes, entre ressemblances et différences (les dominations anglaise et française, l'indépendance irlandaise (*Easter Rising*), les partis politiques, la

partition de l'Irlande du Nord et le cas de Nantes, la violence armée, les personnages historiques porteurs de revendications.

Lier ces revendications aux domaines artistiques qui s'en sont fait les relais : chansons (*Sunday Bloody Sunday* de U2, *Zombie* des Cranberries, *Bugale Belfast* de Gwennyn / *Kan bale an ARB*, *gwerz Pontkallek*, *an Alarc'h...*), peintures (*Street Art* dans les rues de Derry et Belfast), cinéma (*Hunger* de Steve McQueen, *Au Nom du Père* de Jim Sheridan, *Michael Collins* de Neal Jordan, etc.), littérature (poèmes d'Añjela Duval).

Repères linguistiques – SECTIONS BILINGUES, 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 C1 (SECTIONS BILINGUES).

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 films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entraîner 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'entraînent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences psychosociales cognitives (telles que, par exemple, la capacité à résoudre des problèmes de façon créative) et émotionnelles (telles que, par exemple, comprendre ou identifier 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
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">• 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.	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">• 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 maîtrisent 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'entraînent 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 du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maîtrise 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 asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

En expression, les élèves développent leurs compétences psychosociales cognitives, émotionnelles et sociales (telles que, par exemple, communiquer de façon 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 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
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 maîtrisés de façon naturelle ou automatique (îlots de sécurité) 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 structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : <i>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.</i> • (Se) présenter de manière adaptée en maîtrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : <i>Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emaoñ o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.</i> Raconter une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'oral : varier le lexique et utiliser des tournures idiomatiques appropriées <p>S'autocorriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases sans interrompre le fil du discours.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, décrire, caractériser de manière claire et détaillée des sujets ou objets, complexes : <i>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.</i> <i>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 dorzellegezh 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</i>

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 maîtrisant 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 maîtrisant 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, dégoût, 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 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

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 emañ o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad avicher 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 film ou de tout autre support :

Owen eo anv ar benndudenn. Er Vlivet 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

- 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./Martezez ez in d'ar gêr bremañ. / Ma vez brav an amzer ez in d'ar gêr bremañ.

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 Versailles aet da varvouzañ chas doñv 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 maîtrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre 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 <ul style="list-style-type: none">Faire expliquer différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous.	Des stratégies

- 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 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 ?

- 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 toullou / 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)

M'am 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... / M'am eus komprenet mat. / Da lavaret eo ?

- **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

- 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 ?

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 evelvoud / eveldoc'h

Ouzhpennañ a rafen / Ankouaet 'teus/'peus menegiñ / kemer e kont

- 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...

- 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 – SECTIONS BILINGUES, LVB et LVC

Le professeur est celle de l'ouvrage de référence La Grammaire du français. Terminologie grammaticale, Ph. Monneret & F. Poli (dir.), Éduscol, « Les Guides fondamentaux pour enseigner » (2021) afin que les élèves puissent utiliser les mêmes étiquettes grammaticales en français et dans les langues vivantes étudiées et, grâce à elles, effectuer des rapprochements ou décrire les différences de fonctionnement entre les langues.

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.
- Maîtriser la liaison phonie/graphie.
- Mobiliser des connaissances phonologiques : lettres muettes, voyelles courtes et voyelles longues, prononciation des lettres doubles (prenañ, prenañ).
- Marquer l'emphase ou souligner les mots-clés.
- Connaître quelques règles d'accentuation du mot selon sa composition : nombre de syllabes, présence d'un préfixe/suffixe, etc.

B2

- Bien repérer et être capable d'appliquer les schémas accentuels de la phrase.
- Maîtriser l'intonation.
- Reconnaître 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 du professeur en fonction du contexte de sa 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 pannelloù 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 geodediz, 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 ugentved 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, bedladur, 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 à chaque enseignant de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de ses élèves.

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 brein ur gontell **dezhañ**.
- DIGANT : An den zo aet e wreg **digantañ** ; Ar vaouez am boa bet ul lizher **diganti**.
- 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 katre al louarn evit tagañ a bep seurt loened ma en em vev **diouto**.

- - 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 tanvaet frouezh **diwarni** ; An tron ma wel ar roue **diwarnañ** ar rouantelezh en deus e dad roet dezhañ.*
- - 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**.*
- - 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, hirgarrezeg, savet gand 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 gullo 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'hraev.*
- - 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.*
- - 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 eun 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.*
- - BEP TRO MA : *Abalamour da se, an ostiz nevez a en em lakeas d'o zennañ d'e di **bep tro ma** tremenjant 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.*
- - DRE MA : *Ar greun d'ober bara a vezo kaset d'ar viliñ **dre ma** vezo ezhomm, a-sac'hadoù.*
- - 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.*

- - 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** labourer war e bouezig, Yon a ouie atav kontañ deomp istorioù.
- - TRA MA : **Tra ma** pado, biken ne vanko ! (proverbe).

La subordonnée consécutive

- - 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 : Lamm a rae **kement ha ken bihan ma** kouezhas.
- - KEN E : Henezh a zoug bec'hioù keuneud **ken e** tort dindano.
- - KEN NA : Maged 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

- - 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.
- - HAG E : **Hag e** vefen kant vloaz c'hoazh war an douar.

La subordonnée comparative

- - KERKOUZ HA MA : Eno, kuzhet mat, astennet war ur gwiskad tev a zelioù hag a yeot sec'h, e ra ur c'houisk mat-kenañ, **kerkouz 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.
- - KEMENT... KEN : **Kement en deus** labourer **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-moued, **seul vui** e veze mat.