

mwâ



dörö



dôfê



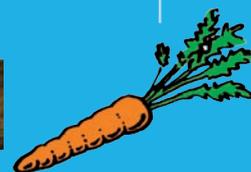
géö



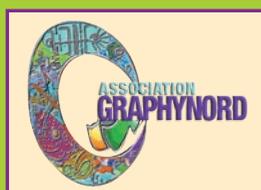
daya



karööti



Apprendre les concepts
et les comptines
en langue kanak



Sommaire

3	Remerciements
5	DES CONCEPTS A APPRENDRE EN LANGUE MATERNELLE
11	FICHES PÉDAGOGIQUES : CONCEPTS D'ESPACE ET DE TEMPS, ÉDUCATION PERCEPTIVE ET LE CALENDRIER CULTUREL
139	DES LIVRES POUR ENFANTS QUI REPONDENT À NOS OBJECTIFS : Les principaux concepts illustrés dans : « Tâdo et crabe » et « Crabe de cocotier er Bernard l'hermite »
147	COMPTINES
179	CONCLUSION Enseigner à des enfants kanak : un programme bilingue pour la réussite scolaire. Histoire d'une recherche-action

Remerciements

Que soient ici remerciés celles et ceux qui sont venus nous apporter leur réflexion depuis le début de ce projet linguistique :

Les enseignants qui ont participé aux stages « enseigner à des enfants non francophones » :

Yeikawene Alexandre, Taufanoa Raphaëla, Sahan Carmélina, Poaracagu Josiane, Oududopoe Yvonne, Obry Rose-May, Neimbo Jennifer, Muliava Frédérique, Medard Eric, Kavivioro Solange, Gopoea Gilles, Doya Vanessa, Bouchet Bernard, Apikawa Raymonde, Apiazari Jean-Pierre, Yoshiska Fisdjepas, Sagit Karmo, Jean Claude Porquier, Juanita Euriboa, Nicole Hayé, Mickaella Fisdiepas, Viviane Mandaoue, Angéline Uichi, Stéphane Fons, Bernard Moenteapo, Gowe Lyzie, Lesage Dimitri, Poairiwa Sonia, Thedossienko Flora, Maryse Payet, Thérésia Poma, Durand Frédéric, Monefara Marie-Claude, Goromara Odette, Dubois Elisa, Alphonsine Tidjine, Floriant Cossa.

Les locutrices et locuteurs qui ont également participé aux stages, traduit, testé, et mis notre programme en application :

Ketty Poedi, Léonie Nimbayes, Liska Thebeui, Porou Christine, Paul Arawa, Marcel Waka-Céou, Naej Sabrina, Ariane Wabealo, Virginie Ouillate, Marie Jeanne My, Evelyne Wenahin, Raphaëla Jorédié, Louise Tiavouane, Jean-Jacques Poarapoepoe, Léa Bouarat, Judith Vaiadimoin, Marie Paule Goroboredjo, Béatrice Pouihembout.

Le personnel de la DEFIJ qui s'est impliqué pour la réalisation et le suivi de nos travaux :

Emmanuel Louisy Gabriel, Laurent Mayet, Edna Brinon, Gérard Malaussena, Nathalie Kuntzmann, Victor Ankaouiwa.

Les professeurs et intervenants dans nos stages :

Marco Gowe, Jacques Vernaoudon, Jean-Pierre Astolfi, Jacques Waka-Céou, Jean Houssaye, Gérard Lavigne, Claire et Marc Héber-Suffrin, Adèle Buama, Philippe Mazard, René Marcon, Pascale Cottureau, Maria Ouillate.

Les collègues de Maré qui nous ont offert leurs expériences :

Clément Waya, Jean D'jebes, Hélène Waïemene, Emiliano Washetine.

Le personnel de l'IFMNC qui soutient financièrement nos stages et nous invite à exposer nos travaux en formation initiale : Chantal Mandaoue, Jérôme Deplanque.

Le ministre, Monsieur Charles Washétine qui nous a invité à plusieurs reprises pour exposer nos travaux au Gouvernement.

Les conseillers du Président de la province Nord : Hélène Bouchet, Frédéric Kaoua.

Les maires qui nous ont accueillis :

Gilbert Tuyenon, André Gopoéa, Lionel Weiri.

Les parents d'élèves avec qui nous avons échangé et qui ont adhéré à ce programme :

Les parents d'élèves de Kwé xé a (Monéo), Pènyî mê Nèkètè (Nakéty), Hienghène, Tiwaka, Pwèutè (Paouta), Nâèmî (Néami), Hêcaaolè (Netchaot), Xujo (Oundjo), Nâcètii, Waa Wi Luu, Tendo, Hienghène, Kuru raa (Coula), Go mô dè (Gondé).

Les personnalités qui sont venues participer et ont apporté leurs témoignages aux toutes premières consultations :

Robert Pidjot (DDEC), Jean Euritèin (FELP), Adrien Nanguane (FELP), Karl Johnston (DEFIJ ; Gilles Medevielles (DEFIJ), Philippe Gauenere (DENC), Didier Laffont (DENC), Pierre Trotro (DENC), Christophe Dabin (DENC), Viviane Gillman (DENC), Dorca Daham (DENC), Chantal Bosshardt (DENC), Nadia Laffont (DENC), Moindou Charlie (Secrétaire général de l'Aire XARACUU), Poadae Gabriel (Sénateur coutumier PAICI CEMUHI), Hoveureux Jean Marie (Président de l'Aire A'JIE-ARO), Waka-Ceou Reybas (Secrétaire général du conseil coutumier PAICI- CEMUHI), Meureureu Goin Dick (Sénateur coutumier A'JIE-ARO), Piroi Henri (Président de l'Aire XARACUU), Toussi David (APE), Loquet Sylvio (APE).

Les traducteurs correcteurs :

Yvon Goromoedo, Gilbert Tein, Jacky Poanou, Philippe Göru.

Les illustrateurs de GRAPHYNORD :

Angélo Fisdiepas, Boinréavo Wilfried, Jean Amouine, Pourouda Ismaëlla, Francia Boï, Tieu Poanou, Boae Poindipenda, Sonia Koa-Tayba.

La coordinatrice :

Anne Pitoiset.

La graphiste :

Christine Rousselle.

Les journalistes qui nous ont consacré du temps :

Désiré Kaboa, Jean-Noël Méro, Philippe Huneau, Xavier Heyraud, Lucienne Moreo-See, Sabine Jobert.

D'autres personnalités qui nous ont accueilli, ont participé à nos débats, sont venus nous offrir leurs savoirs :

Gaby Moenteapo, Marcel Pourouin, Goromido Jean-Marie, Nomoigne Jean-Yves, Gorobwêdo Cyril, Poani Nini, L'association Jemââ, les étudiants en LCR à l'UNC, Isabelle Nocus, Le conseil d'aire Paicî / Cemuhi, Samuel Goromido, Alban Bensa, Monique Millet, Gisèle Read, Linda Raoult, Dewe Gorode.

Le Président de la province Nord, Le Président de la commission de l'enseignement et les élus de l'Assemblée de province qui votent nos demandes de subventions.

Nous remercions particulièrement Madame Angéla Manakofaiva, vice présidente de la commission de l'enseignement et bienveillante marraine de notre association,

Monsieur Christophe Chalier, Secrétaire Général Adjoint qui transforme nos besoins en délibérations,

Monsieur Emmanuel Louisy-Gabriel, chef de service DRH à la DEFIJ, pour la logistique administrative qu'il déploie au service de notre cause,

Les enfants et leurs maîtresses qui nous ont offert leurs réussites, nos premiers élèves lecteurs bilingues dans les classes de Rosa Asseuni (Wani) et Sandrine Souriaux (Nacètii).

Le travail a été réalisé sous la coordination de Gilles Reiss, professeur des écoles, responsable pédagogique au service de l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques, et mis à la disposition de l'Association MÊRÊ A' XÉ-RÉ.

Tél. : (687) 42 73 60 – E-mail : arcl@province-nord.nc

DES CONCEPTS A APPRENDRE EN LANGUE MATERNELLE

Conseils d'utilisation

Définition :

« **Un concept est une unité cognitive, liée en mémoire à un mot ou à une expression et sous laquelle peut-être représentée une classe d'objets, d'évènements, de relations, etc, qui possèdent des éléments ou des propriétés en commun.** »

Les propriétés fondamentales du concept sont l'extension et la compréhension.

« L'**extension** du concept *chien* (ou du terme chien) est l'ensemble de tous les chiens, passés, présents ou futurs, réels ou imaginaires ; autrement dit, c'est l'ensemble de tous les éléments X pour lesquels on doit répondre « oui » à la question « est-ce que X est un chien ? » »

« La **compréhension** du concept de *chien* est de pouvoir en donner ses attributs : c'est un animal, il a quatre pattes, il aboie, etc. » (**Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 2005**)

Il s'agit, dans le contexte où la langue française n'est pas la langue première de l'enfant, de s'assurer qu'il utilise à bon escient dans sa propre langue les concepts primordiaux.

Il s'agit, pour les enseignants majoritairement francophones de s'assurer qu'on appelle bien « un chien », un chien, dans les deux langues, et ainsi de s'intéresser d'abord à l'élève pour le connaître et comprendre ses représentations, surtout lorsque les traductions des concepts posent des difficultés.

Démarches d'apprentissage :

Il y a deux formes de base d'acquisition des connaissances : **l'apprentissage par l'instruction** et **l'apprentissage par la découverte** à partir de situations d'exploration et de résolution de problèmes.

Ces deux démarches sont illustrées dans ce classeur.

L'exploration pluridisciplinaire des comptines créées par Marie Jeanne My et Eric Médard en situation bilingue permet aux enfants de construire progressivement leurs savoirs dans des contextes spécifiques.

Par exemple, à partir de la comptine « Caapwi ciibwi i », les enfants repèrent et jouent avec les sons, les rimes, de leur langue paicî tout en apprenant la numération dont la compréhension est facilitée en langue maternelle. Il n'ont en effet que 5 mots à apprendre de un (Caapwi) à cinq (Caa-kârâ-î-jè qui veut dire « main »). On passe ensuite en base 5 car 6 se dit « 5 et 1 » (caa kârâ î-jè görö caapwi). 10 se traduit par « deux mains » , 11 par deux mains et un,..., 20 (deux mains et deux pieds) se traduit par « un homme ».

En français les enfants apprennent 10 mots jusqu'à dix, puis onze, douze, treize..., seize, ne reflètent pas phono logiquement la base 10. Il faut attendre « dix-sept » pour comprendre le principe additif. Par conséquent, l'apprentissage en langue paicî des nombres rend plus facile la traduction française.

Cette comptine permet, de plus, d'étudier les concepts « 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} ; haut / bas ; gauche / droite,..., et de découvrir le monde animal et végétal.

Cette façon d'enseigner est la plus efficace mais elle nécessite la disponibilité d'une assistante maternelle en langue à plein temps dans la classe et surtout l'expérience pédagogique et la créativité de l'enseignant-chercheur.

Les intervenants en langue que nous employons ont rarement cette aptitude et expérience pédagogique. Nous les formons en situation.

Il nous fallait donc recourir à un processus d'apprentissage des concepts plus rationnel .

Dans l'absolu, l'idéal serait que la maîtresse titulaire prépare son programme avec l'intervenant en langue de manière à insérer naturellement et au bon moment l'acquisition des concepts en langue maternelle.

La réalité est autre, aussi pour s'assurer malgré tout de cet apprentissage, nous avons imaginé des situations artificielles mais toujours centrées sur la vie quotidienne des enfants.

Les fiches pédagogiques ont été produites à l'occasion des stages « Enseigner à des enfants non francophones ». Elles ont ensuite été corrigées par le groupe de « Nacètii », un groupe de travail plus restreint qui s'est réuni une journée par mois prenant ainsi le recul nécessaire entre deux sessions de stages pour recadrer les productions ou les enrichir.

Ces fiches ont ensuite été testées par les locuteurs dans leurs classes de langue qui nous ont rapporté leurs commentaires et corrections.

Simultanément, avec l'association GRAPHYNORD, nous avons créé une édition enfantine pour illustrer ces concepts de base.¹

Conseils d'utilisation :

- Une préparation intellectuelle et matérielle commune entre l'enseignant et le locuteur : il conviendra de lire ces fiches ensemble, d'en respecter la démarche et de s'en imprégner afin de ne pas manquer une étape, d'entraîner le locuteur à dire les consignes en langue maternelle, de convenir d'un découpage des séquences dans le temps, de réunir le matériel adéquat.
- Des affichages dans la classe : Il est important pour l'enfant et soi même de laisser des traces des notions étudiées qui deviennent des repères sécurisant pour retrouver une situation, un mot clé oublié, ou simplement le souvenir gratifiant d'une activité agréable.
- L'affichage d'un calendrier de travail : Il convient de répartir les concepts à étudier sur des périodes de 6 semaines et d'en adresser une copie à votre employeur.
- Une « histoire » pour commencer : l'enseignant et le locuteur chercheront (ou créeront) un texte, un jeu,..., pour à la fois introduire la notion qui sera étudiée et motiver l'attention des enfants.
- Le respect des consignes : elles ont été rédigées de manière à être facilement et spontanément traduisibles dans plusieurs langues kanak.²
- Le respect des moments indiqués de « verbalisation » : les enfants doivent apprendre et utiliser le vocabulaire spécifique.
- Le développement de l'esprit critique : à partir de la phase « manipulation des objets », introduire des contre-exemples, intrus, pièges,..., pour aiguïser l'analyse critique de l'enfant.
- La tenue à jour d'une grille d'évaluation³ : le locuteur veillera à noter les résultats de chaque enfant suivant la grille d'évaluation ci-jointe.

1 *Tâdo et Crabe* pour les concepts spatiaux et temporels ; *Crabe de cocotier et Bernard l'hermite* pour les 5 sens ; *La ballade de petit Tricot* pour la numération ; *les enfants de l'oranger* qui aborde des notions d'environnements culturels et sociaux et présente un long texte pour un entraînement à la lecture.

2 Le plus souvent en a'dje, paicî et fwai lors des travaux du groupe de « Tiéti » et par 6 langues représentées au cours du stage.

3 Annexe 1

Le meilleur gage d'acquisition du concept s'observant par le réinvestissement au cours d'autres activités (l'enfant utilise le vocabulaire à bon escient dans le déroulement de ses activités quotidiennes), l'enseignant et le locuteur devront noter ces moments.

- Un relevé des absences : Il est nécessaire et indispensable de pouvoir s'assurer que chacun était bien présent lors des séances. Il convient de trouver un moment pour rattraper l'élève qui a manqué. Si on ne prend pas le temps de noter les absences, on court le risque par exemple après une période de vacances, d'oublier qu'un enfant n'a pas eu accès au savoir.
- La tenue à jour d'un « journal de bord » : il s'agira pour l'intervenant de noter ses remarques, ses critiques, ses observations afin d'améliorer les exercices, d'en proposer des variantes et ainsi renforcer les contenus pour faire progresser tout le monde. Il est important de prendre des notes régulièrement afin d'en discuter avec les formateurs lors de leurs passages ou en réunion de travail lors des stages.
Ces documents sont amenés à être réédités dans chacune des langues d'enseignement et chaque fois les corrections seront prises en compte.

Conseils pédagogiques :

L'alliance pédagogique :

C'est ce **lien de confiance affective, de partage, de respect, réciproques**, qu'il est indispensable d'établir entre l'enfant et l'adulte. Il s'obtient par une écoute attentive de l'enfant et par conséquent l'adulte facilitera toutes les formes de communication verbales et non verbales. L'enfant est une personne, singulière, porteur des valeurs de son groupe familial, rempli de connaissances qu'il convient d'asseoir tout en l'éveillant au désir d'en acquérir de nouvelles. Cette alliance est avant tout **une rencontre** entre deux personnes qui souhaitent se connaître et être reconnues. L'époque de la simple transmission des savoirs sur le mode hiérarchique et sous forme de domination, de dépendance voire de subordination est révolue.

« *La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où **chacun découvre l'autre et se voit soi-même**, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* » (Postic, 1990, p9).⁴

L'organisation du travail :

Elle repose sur deux objectifs : **les élèves doivent être actifs et différenciés**.

La **préparation matérielle** des séances doit les prévoir. Il n'est pas acceptable de faire perdre du temps aux enfants, pendant leur séance, pour aller faire des photocopies oubliées ou pour réunir du matériel non prévu.

Un autre comportement qui provoque l'ennui chez l'élève puis rapidement sa distraction voire son agitation consiste à oublier que **chacun progresse à son propre rythme**. Par exemple, lorsqu'on fait lire un enfant à haute voix qui déchiffre péniblement alors que d'autres en sont déjà à un stade plus avancé mais qu'on oblige à rester attentifs et à attendre que le paragraphe soit lu jusqu'au bout, on obtient rapidement le désintérêt et le désordre. Là encore, une bonne organisation permet d'éviter ces moments pénibles.

Il suffit de prévoir des exercices supplémentaires, des activités complémentaires pour « **nourrir** » **intellectuellement ceux et celles qui « comprennent vite »** ! Pendant que chacun est occupé, l'enseignant peut alors aider l'élève en retard d'acquisitions. Une autre bonne démarche consiste à organiser du **tutorat entre les élèves**. Nous avons chacun des savoirs et des compétences supérieures dans un ou divers domaines. Il convient sur ce principe « **d'échanges réciproques des savoirs** »⁵, d'organiser l'entraide : A qui sait bien lire, aide B qui sait bien dessiner et qui l'apprend à C, elle même qui chante juste va organiser la chorale, etc.

Ainsi développe t-on l'autonomie, le sens des responsabilités et l'estime de soi.

⁴ Postic M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1990.

⁵ Héber-Suffrin C., Bolo S., *Echangeons nos savoirs*, Ed Syros, 2001

La lisibilité du programme :

Un adulte qui se lève le matin sait concrètement ce qu'il va faire dans sa journée, sa semaine... L'enfant qui part pour l'école, sait génériquement qu'il fera de la lecture, du calcul, du sport... Mais généralement il ne perçoit pas par avance les contenus et leurs finalités en terme d'apprentissage. Les programmes sont découpés, livrés par tranches et il est bien difficile pour l'enfant et ses parents d'en percevoir les fils conducteurs ! Nous proposons dans ces pages un programme d'enseignement en langue, de la maternelle au CP. Les premiers élèves qui l'ont expérimenté ont été suivi pendant trois années par la même assistante en langue. Ils savaient en moyenne section que ce qu'ils apprenaient leur serviraient pour « la grande école » ! Ceux qui sont aujourd'hui accueillis en maternelle observent leurs grands frères, sœurs, cousins, qui apprennent à lire et à écrire leur langue en même temps que la langue seconde. Ils savent ce qu'ils feront dans quelques années.

Il est important de rappeler régulièrement aux enfants les enjeux de leurs apprentissages, de les prévenir du programme à venir.

Il conviendra de **faire le point en début de séance sur les travaux effectués la veille.** De même en fin de séance, il faut **interroger les enfants pour résumer leurs activités et les prévenir des suites à venir.**

Les relations avec les parents et les autres enseignants :

Nous avons choisi de répondre aux sollicitations des écoles plutôt que de chercher à imposer notre programme linguistique. Nous acceptons les plages horaires qu'on nous donne et qui s'accroissent au fur et à mesure des constats de réussite. **Il convient d'entretenir une relation étroite avec l'enseignant titulaire en échangeant régulièrement sur les travaux des élèves.** Il est important de **participer aux conseils de cycles et autres réunions institutionnelles.** Nous insistons pour que les évaluations des classes de langue figurent dans le carnet scolaire de l'enfant.

Nous demandons également aux intervenants d'**inviter régulièrement les parents concernés à observer les travaux des enfants,** à échanger sur leurs progrès.

Nous souhaitons que **les élèves participent aux fêtes scolaires en y montrant leur spécificité** : chants, comptines, théâtre, lectures, poésies, expositions,... en langue maternelle.

<p>ETUDE DU CONCEPT :</p> <ul style="list-style-type: none"> • nombre de séances : • Date : <p>Niveau : PS / MS / GS</p>		<p>Nom de l'élève :</p> <p>Ecole :</p> <p>Classe :</p>
<p>Réussite aux exercices : (note chiffrée)</p>		<p>OBJECTIFS / ESPACE : l'enfant est capable de :</p> <p>(le M. nomme, l'E. montre un objet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer un objet par rapport à un repère fixe • Repérer un objet par rapport à soi <p>(le M. nomme, l'E. se place)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se situer par rapport à un objet <p>(le M. nomme, l'E. place un objet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer un objet par rapport à un repère fixe • Situer un objet par rapport à soi
<p>Compréhension du vocabulaire : (oui/non)</p>		
<p>Utilisation du vocabulaire dans d'autres activités : (oui/non)</p>		
<p>En cas d'échec un soutien individualisé a été effectué :</p>		
<p>Réussite après remédiation :</p>		
<p>Observations : (entourer)</p>		
<p>COMPETENCES DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - répond aux questions - prend la parole spontanément - s'exprime de manière compréhensible - écoute autrui - ose s'exprimer - pose des questions - répond aux questions - raconte un événement / un récit 		<p>OBJECTIFS / TEMPS :</p> <p>L'enfant est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • situer des événements les uns par rapport aux autres (présent, passé, futur) • distinguer succession et simultanéité • utiliser les marques temporelles et chronologiques • comparer des événements en fonction de leur durée <p>exprimer et comprendre dans le rappel d'un événement ou d'un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques</p>
<p>ATTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> *manifeste de l'intérêt *comprend les consignes *est autonome *coopère *respecte autrui *respecte les règles de vie de la classe 		
<p>METHODES DE TRAVAIL</p> <ul style="list-style-type: none"> *est attentif *observe *se concentre sur son travail *fait des efforts *identifie son erreur *analyse son erreur *corrige son erreur 		

Fiches pédagogiques

13	1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} *
17	À CÔTÉ
21	À TRAVERS (transparence)
25	AVANT-APRÈS (passé et futur proche)
31	CHAQUE
35	CONTRE
39	DEDANS-DEHORS
43	DEVANT-DERRIÈRE
47	EN HAUT - EN BAS
51	ENTRE
55	ETROIT-LARGE
59	GAUCHE - DROITE
65	GRAND - PETIT
69	LOIN - PRÈS
75	LONG - COURT (espace)
79	LONG - COURT (temps)
83	MOYEN
87	OUVERT - FERMÉ
91	AVANT - APRÈS (passé et futur lointain)
95	PENCHÉ
99	PEU - BEAUCOUP
103	SUR - SOUS
109	À TRAVERS (traverser)
113	LENT - VITE
	EDUCATION PERCEPTIVE
117	<ul style="list-style-type: none">• Le goût• Le toucher
121	<ul style="list-style-type: none">> dur - mou
125	<ul style="list-style-type: none">> chaud - froid
127	<ul style="list-style-type: none">• L'odorat
131	<ul style="list-style-type: none">• L'ouïe
137	CALENDRIER CULTUREL
139	DES LIVRES POUR ENFANTS QUI REPONDENT A NOS OBJECTIFS
141	Les principaux concepts illustrés de « Tâdo et crabe » et « Crabe de cocotier et Bernard l'hermite »

1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} *

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- repérer des déplacements dans l'espace par rapport au temps et par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et temporels en se référant à des repères stables variés
- situer des événements les uns par rapport aux autres
- distinguer succession et simultanéité
- utiliser les marques temporelles et chronologiques
- comparer des événements en fonction de leur durée
- exprimer et comprendre dans le rappel d'un événement ou d'un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.

Objectifs spécifiques :

- repérer la succession de trois événements
- retrouver l'ordre chronologique
- situer l'ordre des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs temporels : premier, deuxième, troisième

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent en premier, en deuxième ou en troisième position
- verbaliser les actions, les situations
- mémoriser l'ordre chronologique des actions jusqu'à 3.

I. Vivre le concept avec le corps

› Situation 1

Le sens du goût. L'enfant a les yeux bandés. Il goûte trois verres contenant des substances différentes (des sirops : menthe, citron, grenadine) ou trois aliments (salé, sucré, acide)...

Consignes :

« Tu goûtes et tu me dis ce que tu as goûté en 1^{er}, en 2^{ème} et en 3^{ème}. »

Variante :

Laisser l'enfant goûter les trois aliments puis lui poser la question de l'ordre après (mémorisation).

› Situation 2

L'odorat : Sentir trois parfums différents, les yeux bandés et procéder comme avec le goût.

› Situation 3

L'ouïe : écouter trois sons différents, les yeux bandés...

› Situation 4

Le toucher : même démarche en trempant ses doigts dans une eau chaude, tiède et froide...
Toucher des surfaces : lisses, rugueuses, poilues ; des objets durs, mous, pâteux...

* Le premier se traduit en langue par « avant »

II. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation

Organiser une course et repérer qui arrive le premier, le deuxième, le troisième.

Consigne :

« à mon signal, vous allez courir le plus vite possible jusqu'à la ligne blanche »

Verbalisation :

A l'arrivée le maître demande : « qui est le 1^{er}, qui est le deuxième ?... »

Variante :

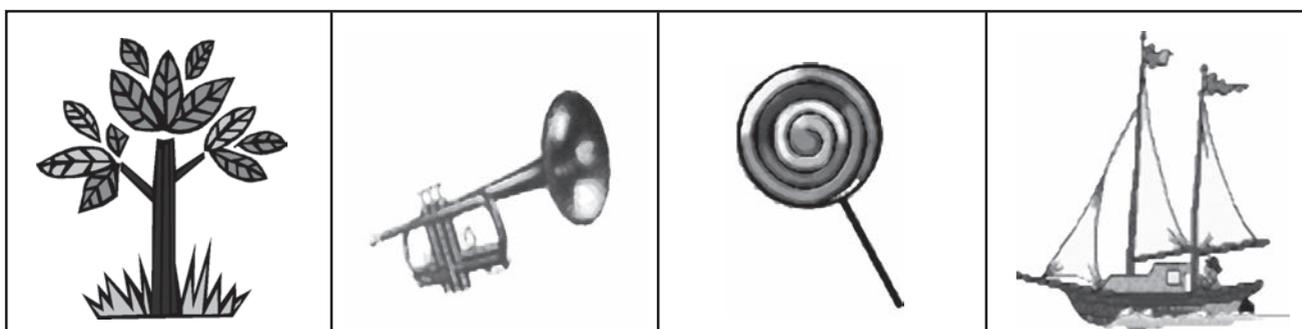
Interrompre la course au signal en demandant aux enfants de s'arrêter et ne plus bouger. On leur demande qui est le premier, le 2^{ème}, le troisième à cet instant. La course reprend...

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Le jeu du panier

Matériel : 1 panier rempli d'objets identiques (des cailloux, des graines,...).
1 bande de papier.



Consignes :

- 1) Prenez un objet dans le panier et posez le sur l'arbre
- 2) prenez un objet dans le panier et posez le sur la sucette
- 3) prenez un objet dans le panier et posez le bateau
- 4) prenez un objet dans le panier et posez le sur la trompette
- 5) Où as-tu posé ton premier caillou ? Ton deuxième ?...

Verbalisation :

« j'ai posé mon premier caillou sur (...) »

› Situation 2

Chaque enfant a 5 ou 6 animaux en plastiques (poule, cheval....) ou autres objets orientés (des voitures sur un parcours par exemple). La maîtresse montre un animal et les enfants disent à quelle place il se trouve.

Consigne :

« Alignez les animaux les uns derrière les autres »¹

« A quelle place se trouve cet animal ? »²

Verbalisation :

« J'ai mis le cheval en premier, la vache en deuxième,... »

IV. Symbolisation

› Situation 1

Repérage sur bande.

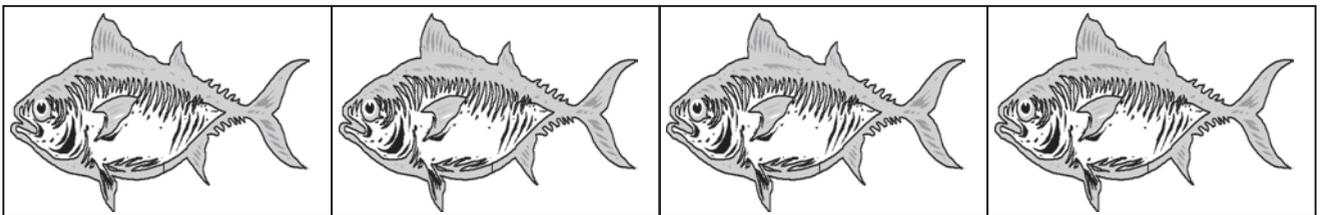
Consigne :

« Colorie³ le deuxième poisson en rouge »

« Colorie le premier poisson en bleu »

« Colorie le quatrième poisson en noir »

« Colorie le troisième poisson en jaune »



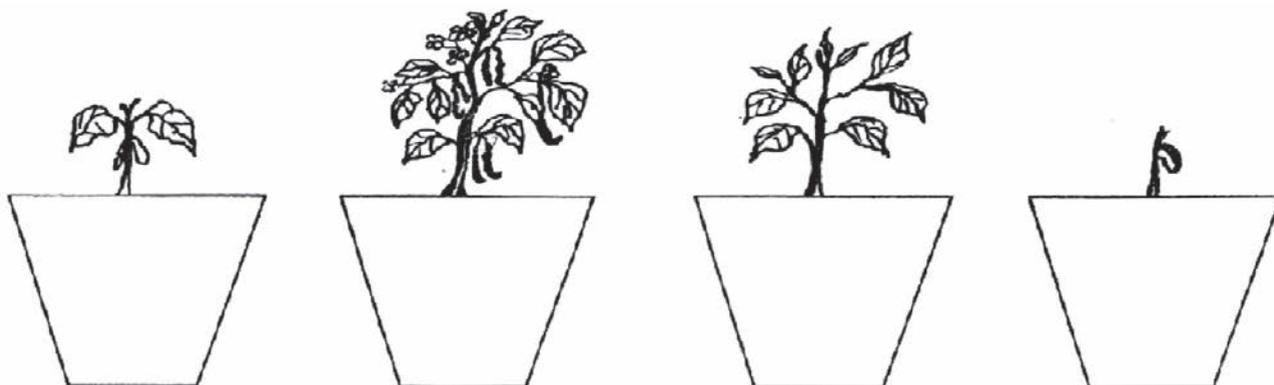
1. Nyini ngen cawek wele pe tuut tai le (fwaî).
Aligner les animaux pour debout derrière eux.

2 ven cawek ye o ba nivi-ren ? (fwaî).
le animal il est le combien-ième ?

3 En langue, l'idée de « colorier », de « peindre » vient du mot « enduire » ex : tâmi en cî.

› Situation 2

Chaque pot représente une étape de la germination d'une plante.



Consigne :

« Découpe et colle les pots dans l'ordre »

Verbalisation :

Il faudra demander à chaque enfant un récit à partir du choix qu'il aura fait pour désigner la première image. Par exemple, on acceptera « la fleur » comme première image, si l'enfant justifie le passage de la fleur vers la graine, puis la jeune pousse, etc.

Variante :

Présenter quatre images : un bébé ; un adolescent ; un adulte ; un vieux.

1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}

A'jië	Paicî	
	1 ^{er} : pwi ci béa 2 ^{ème} : pwi bé êrêilu 3 ^{ème} : pwi bé êrêcié	

À CÔTÉ

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : introduire la notion spatiale « à côté »

CAPACITÉ : Se structurer dans l'espace

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : à côté de

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent côté de soi
- identifier des objets qui se trouvent à côté d'un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› **Situation** Les enfants se situent par rapport à quelqu'un

Matériel : cerceaux.

Les cerceaux sont placés côte à côte par deux.



Introduire la notion lorsque les enfants ne l'utilisent pas.

Demander aux enfants de se disperser dans toute la salle et donner la consigne suivante :

« vous vous déplacez au son de la musique. Quand la musique s'arrête, vous allez vous placer dans les cerceaux. »

Insister sur la verbalisation : « je suis à côté de ... »

S'adresser à un enfant et lui demander : « À côté de qui es-tu? »

Reposer la question avec plusieurs enfants.

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

> Situation Jeu des autos tamponneuses

Expliquer le jeu aux enfants : « Vous êtes des voitures. Vous vous déplacez librement en attendant les consignes que je vais donner. »

Donner des consignes du type : « Arrêtez-vous à côté du mur. Arrêtez-vous à côté du banc. Arrêtez-vous à côté de l'arbre... »

Demander aux enfants : « Où t'es-tu arrêté ? Où s'est arrêtée Âdi ? »



Favoriser l'intégration de la notion en insistant sur la verbalisation.
« Âdi s'est arrêté à côté du mur...
Je me suis arrêté à côté du banc... »

III. Mise en situation du concept

> Situation

Matériel : Un panier contenant divers objets

Donner la consigne suivante aux enfants : « Vous choisissez six objets dans le panier et vous les mettez deux par deux sur la table. »



Demander aux enfants : « où est la brosse ? Où est le dé ? »



Veiller à ce que les enfants s'expriment avec des phrases correctement structurées :
exemple : « La brosse est à côté de la paire de ciseaux ; le crayon est à côté du dé... »

IV. Symbolisation

> Situation 1 Manipulation d'images

Matériel : planche et des images

Les enfants doivent placer les images sur la planche en répondant aux consignes données : « Mets le soleil à côté du nuage ; Mets la fille à côté de la case... »

Les enfants répondent aux questions de la maîtresse : « Où est le soleil ? Où est la petite fille ? »



Insister pour que les enfants verbalisent correctement :
la petite fille est à côté de la case.
Le soleil est à côté du nuage.

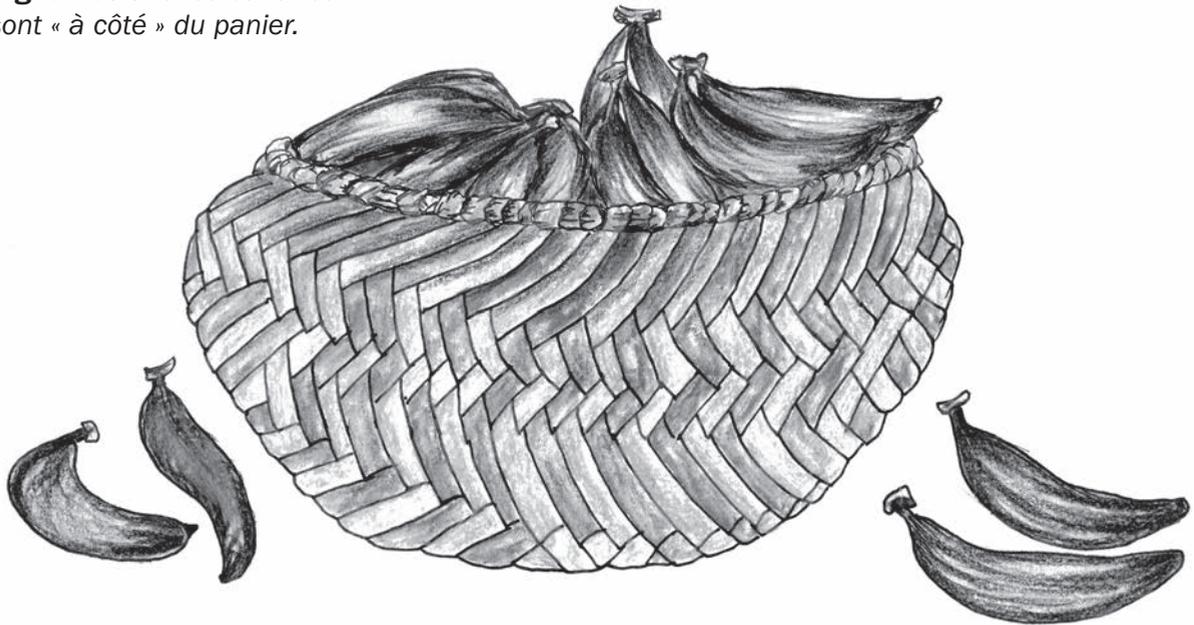
> Situation 2 Application individuelle

Distribuer la feuille d'exercices aux enfants. Commenter l'exercice avec eux.
Lire la consigne : « Colorie les bananes qui sont à côté du panier »



Exercice individuel : vérifier que l'enfant a bien compris la consigne afin de réaliser l'exercice.

Consigne : Colorie les bananes qui sont « à côté » du panier.



À côté

A'jië	Paicî	
<p>E kara/ékara : côté, quartier, partie.</p> <p>E kara bwêê jë = l'hémisphère E kara dee pèci = la page</p> <p>Ekara é = côté (endroit), du côté de, près de.</p> <p><i>Ex : na tö dèxâ ékaraé = il est de l'autre côté</i> <i>Ex : na tö ékaraé xi-nya = il est de mon côté</i></p>	<p>Jè éré ; jè gööbééré</p> <p>Jè éré görö puu I arù-tii</p> <p>Wâ nâ éré bèèní</p> <p>é wânî géé nâ éré géé còwâ</p> <p>é wâ nâ éré kòô</p>	

À TRAVERS - TRANSPARENCE ¹

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : à travers

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets que l'on voit à travers un objet transparent
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à l'objet

> Situation

Demander aux enfants de décrire ce qu'ils voient à travers les vitres de la classe.

Consigne :

« Dites ce que vous voyez à travers la vitre ? »

II. Vivre le concept en manipulant des objets

> Situation 1

Proposer aux enfants différents types de papiers : opaques et transparents.

Consigne :

« Dites-moi si vous voyez à travers le papier »

Verbalisation :

« Je vois (...) à travers le papier »

> Situation 2

Des objets se trouvent à l'intérieur d'un pochon en plastique transparent. Les enfants décrivent ce qu'ils voient.

Verbalisation :

« Je regarde à travers le pochon et je vois (...) »

¹ Il existe deux mots différents en langue kanak pour exprimer le concept « à travers ». Nous proposons deux fiches. L'une pour exprimer le mouvement : « passer à travers champs... », l'autre pour exprimer la transparence : « voir à travers la vitre... ».

› Situation 3

Proposer des objets transparents et opaques (verres, assiettes, bouteilles,...)

Consigne :

« Quels sont les objets avec lesquels tu peux voir à travers »

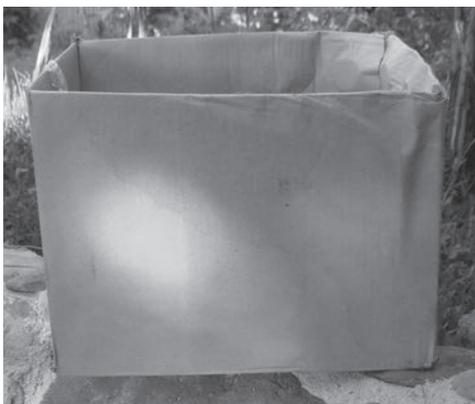
À travers (transparence)

A'jië	Paicî	
Rhîrhuru : voir à travers un orifice <i>Ex : na rhîrhuru pwéé dee nu : il voit à travers un mur de feuille de cocotier.</i>	Côô nâ dèpèrè E côô nâ dèpèrè i goro pwinuâ doronu	

III. Symbolisation

Consigne :

« Entoure les objets où tu peux voir à travers »



AVANT-APRÈS

Passé et futur proche

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Inviter l'enfant à percevoir la succession, à la mémoriser mais aussi à verbaliser le temps « maintenant, avant, en premier lieu, après, ensuite. »

I. Vivre le concept avec son corps

› Situation 1 Thème : lavage des mains.

- Rassembler les enfants autour du lavabo et les inviter à observer la maîtresse.

Tout en se lavant les mains, la maîtresse verbalise les différents gestes en chantant la comptine :

« Mes mains sont sales ! Je vais me laver les mains. J'ouvre le robinet. Je mouille mes mains. Je prends le savon. Je frotte, frotte, frotte. Je lave, lave, lave. Je rince mes mains. Je prends la serviette et j'essuie mes mains. Voilà ! Mes mains sont propres ! »

- Inviter les enfants à se placer chacun devant un robinet et leur dire : « maintenant, on va chanter ensemble et vous allez faire les gestes en même temps que moi. »

- Poser ensuite des questions aux enfants :

« Qu'as-tu fait avant¹ de te mouiller les mains ? »

– j'ai ouvert le robinet avant de me mouiller les mains.

L'enfant peut traduire en français :

« J'ai ouvert le robinet avant que je me mouille les mains »

« Qu'as-tu fait après t'être rincé les mains ? »

– j'ai pris la serviette et je me suis essuyé les mains.

L'enfant peut traduire en français : « je me suis rincé les mains après j'ai pris la serviette, après je me suis essuyé les mains. »

› Situation 2 Réaliser divers gestes suivant un ordre précis

- S'adresser à un enfant et donner la consigne suivante :

« Tu fais un tour de la salle en courant, puis tu fais des grands ronds avec les bras, ensuite tu sautes trois fois les pieds joints et enfin tu applaudis. »

- Poser ensuite des questions aux enfants :

« Qu'as-tu fait après avoir fait le tour de la salle ? »

« Qu'as-tu fait avant d'avoir applaudi ? »

J'ai fait le tour de la classe, après j'ai fait des ronds avec mes bras.

J'ai sauté avant d'applaudir.

¹ En a'jië, avant se dit « baayê ». avant de et avant que se disent « baarerî ».
Il faut exiger des enfants cette dernière verbalisation.

› **Situation 3** Réaliser un parcours avec une succession de gestes

Même déroulement que la situation 2

- Gestes à réaliser :
 - 1 lever les mains, près de la fenêtre.
 - 2 sauter à pieds joints.
 - 3 frapper dans les mains



Toujours bien insister sur la verbalisation.

II - Vivre le concept par rapport à l'objet

› **Situation 1** Habillage d'une poupée

Matériel : des poupées, des habits de poupées, des accessoires chapeaux, barrettes, chouchous, colliers, boucles d'oreille.

- Distribuer les poupées et les habits aux enfants. Leur dire :
« Vous habillez la poupée. »

1^{ère} étape : s'adresser à un enfant et lui demander :
« Dis-moi dans quel ordre as-tu mis les habits à la poupée quand tu l'as habillée. »



Je lui ai mis la jupe... je lui ai mis les chaussures.

2^{ème} étape : Poser ensuite des questions aux enfants :
« Qu'as-tu mis à la poupée avant de lui mettre la chemise ?... Que lui as-tu mis après les chaussettes ?... Quand lui as-tu mis le collier ? »



Je lui ai d'abord mis la jupe, après je lui ai mis la chemise, ensuite je lui ai mis les chaussures.

› **Situation 2** Confection d'un collier.

Matériel : petites graines rouges, grosses graines noires, du fil.

- Rassembler les enfants autour des boîtes de graines :
« Vous prenez un fil, et vous faites un collier en respectant bien l'ordre des perles : quatre rouges, deux noires, quatre rouges, deux noires... »
- Poser des questions aux enfants :
« Qu'as-tu mis après les graines noires ?...
Qu'as-tu mis avant les graines noires ?... »

› **Situation 3** On peut aussi placer des objets en respectant une succession donnée (un caillou, une graine, un coquillage...)

Même procédé que l'étape 2 : Insister sur la verbalisation.

III - Symbolisation

> Situation 1

Matériel : feuilles, marqueurs, images représentant des objets.

- Distribuer une feuille et un marqueur aux enfants et leur dire :
« Je vais vous montrer des images, vous allez dessiner ce que vous voyez. »
- Demander aux enfants :
« Dans quel ordre as-tu dessiné les objets ? »

Autre procédé :

Montrer une image et demander aux enfants :
« Quelle est l'image qui vient après celle-là ?
Quelle est l'image qui vient avant celle-là ? »

> Situation 2 Mettre dans l'ordre les images séquentielles

- Rassembler les enfants autour d'une bande de papier représentant des cases.

Dire aux enfants :

« Voici les images de la comptine (Je me lave les mains-).
Vous allez les remettre dans l'ordre où on fait les choses. »

Demander aux enfants :

« Dans quel ordre as-tu placé les images ? »

> Situation 3 Application individuelle

Distribuer la feuille d'exercice aux enfants. Commenter ensemble. Lire la consigne.
L'enfant réalise seul son exercice.

Verbalisation attendue :
J'ai d'abord dessiné la pomme, après j'ai dessiné la lune, ensuite j'ai dessiné la fleur.

On peut permettre à l'enfant de fredonner la comptine pour se remémorer les différentes étapes.

J'ai mis l'image du robinet, après j'ai mis l'image des mains...

Avant-après

A'jië	Paicî	
Baayê → avant, en premier, autrefois, d'abord.	Béaa	
Baayêri → avant que, avant de.	Béaa kârâ	
réé → maintenant, en ce moment. Taadèa après, dernier. S'emploie pour un temps lointain, indéfini.		
Tèi nédèè → après	Ná cèu-é - pwicö	
Après : nédèè <i>Ex : tei nédèè rha varhui : après un mois</i>	Caapwi parui géé ná cèu-é	

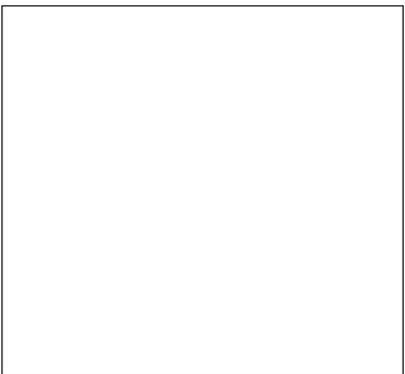
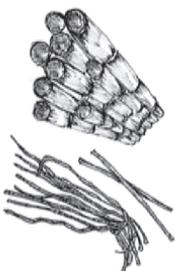
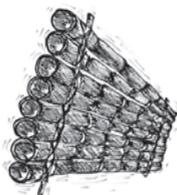
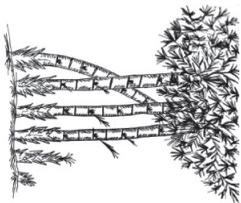


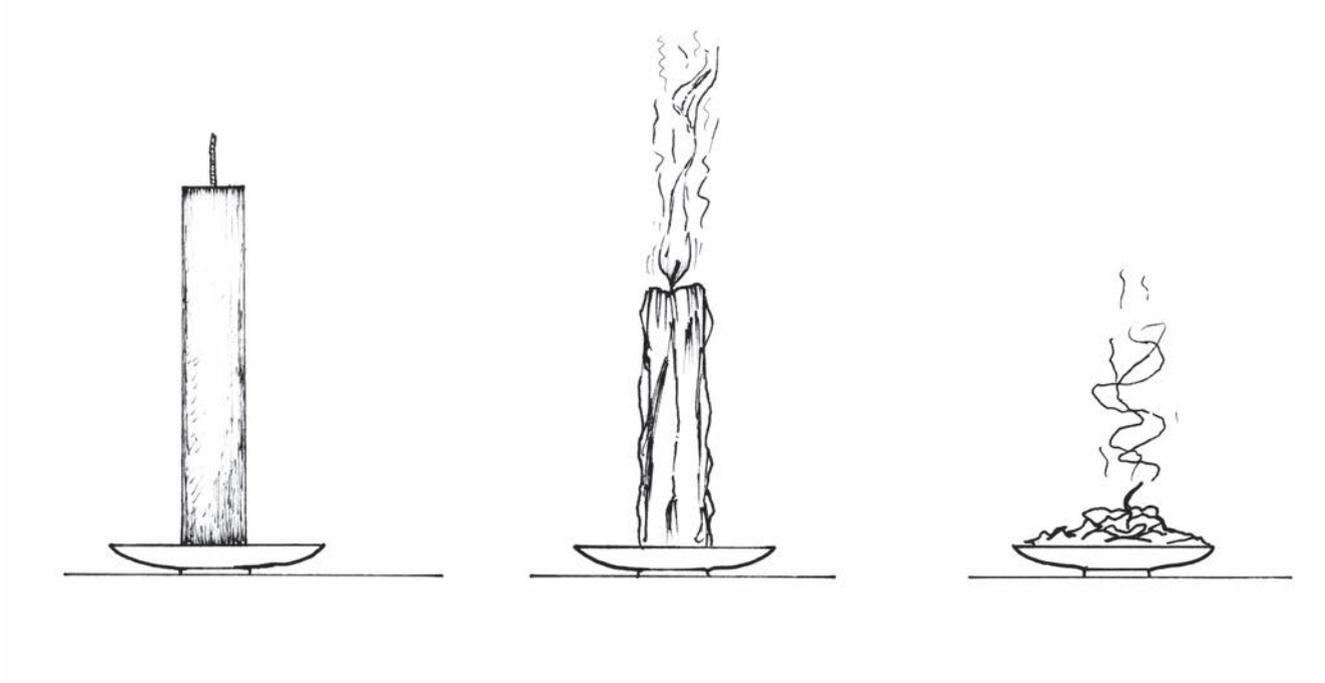
On peut permettre à l'enfant de fredonner la comptine pour se remémorer les différentes étapes.



Raconte la fabrication du radeau, en remettant les images dans l'ordre.

Vérifier la bonne compréhension de la consigne.





CHAQUE

Objectifs spécifiques :

- repérer la correspondance terme à terme
- comparer des ensembles
- utiliser l'indicateur « chaque »

I. Vivre le concept avec son corps

> Situation 1

Observer une photo, un poster représentant le corps humain et identifier collectivement les différentes parties du corps en les nommant.

> Situation 2

Montrer et nommer sur soi-même chaque partie du corps.

Consigne :

« Montre et dis le nom de chaque endroit (partie)¹ de ton corps »

II. Vivre le concept par rapport à autrui

> Situation

Le jeu du mouchoir (ou du drapeau, ou du foulard, ou du béret)

2 équipes sont constituées avec le même nombre d'enfants dans chaque équipe. Un chiffre est attribué à chaque enfant. Les équipes sont alignées face à face et distantes d'une dizaine de mètres. Un objet est placé au centre du terrain délimité par l'alignement, « le camp », de chacune des équipes. A l'appel d'un chiffre, chaque enfant concerné doit se saisir de l'objet et le ramener dans son camp sans se faire toucher par son adversaire. S'il tient l'objet au moment d'être touché, l'enfant a perdu. L'équipe marque un point si l'objet est parvenu dans son camp ou si l'adversaire porteur de l'objet est touché. Plusieurs chiffres peuvent être appelés. (Il conviendra de préparer le terrain de jeu et de le montrer aux enfants avant de dire la consigne).

Consigne :

« Dans chaque équipe, chaque enfant a un numéro. Quand je dis un numéro, chaque enfant qui porte ce numéro vient chercher le mouchoir pour le rapporter dans son camp. Attention ! Si le n°2 prend le mouchoir, seul, l'autre n°2 peut le cuire² ! Si le n°5 prend le mouchoir...(répéter...). On compte un point pour l'équipe qui a ramené le mouchoir dans son camp ou qui a cuit le numéro de l'autre équipe. »

Verbalisation :

Une fois que les enfants auront joué, leur demander de redire les règles en insistant sur « chaque ».

1 « partie » se traduit par « endroit » en langue kanak.

2 « cuire » se traduira par « taa » en paicî par exemple qui signifie « piquer », au sens de « la sagaïe qui pique le poisson ». En fwaï, « cimwi » se traduira par « touché ». Le terme de « cuire » reste usité dans nos écoles.

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1

Des pneus (ou des cerceaux) sont alignés. Les enfants effectuent des passages (en marchant, en sautant, en reculant,...) en passant par chaque cerceau.

Consigne :

« Allez jusqu'au bout en passant par chaque pneu »

Verbalisation :

« Je suis passé par chaque pneu »

› Situation 2

La maîtresse effectue le parcours devant ses élèves, de manière juste ou fausse...
Les enfants doivent contrôler.

Verbalisation :

« Tu es passé par... Tu n'es pas passé par... »

› Situation 3

Des cerceaux sont éparpillés dans la salle. Il y a autant de cerceaux que d'enfants. Raconter une histoire dans laquelle les cerceaux figureront des maisons...

Consigne :

« Déplacez-vous dans la salle (la forêt,...). A mon signal, chaque enfant se met dans une maison. »

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Distribution de 3 objets (ex : une paire de ciseaux, un tube de colle, un marqueur). Un enfant distribue un objet à chacun dans une boîte. A la fin des distributions, on vérifie que chaque enfant a reçu le matériel désigné.

Consigne :

« Distribue (un objet) à chaque enfant »

Verbalisation :

« j'ai distribué (l'objet) à chaque enfant ».

Chaque

A'jië	Paicî	
	Jèpa a	

IV. Symbolisation

> Situation

Consigne :

Dessine une fleur dans chaque vase. »



CONTRE

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : contre

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent contre soi
- identifier des objets qui se trouvent contre un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation

Les enfants évoluent librement au son d'une musique. Dès qu'elle s'arrête, les enfants doivent exécuter certaines consignes.

Consignes :

« tenez vous pied contre pied, tenez vous genou contre genou, coude contre coude, main contre main, doigt contre doigt... »

Les enfants peuvent imaginer des situations...

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1 Jeu style « chat perché »

Un enfant est désigné pour être le chat. A l'arrivée du chat, les enfants souris doivent s'appuyer contre un objet. Celui qui sera pris avant remplacera le chat.

Consignes :

« Nous allons faire un jeu. Le chat va vous attraper si vous n'êtes pas appuyés contre quelque chose. Celui que le chat réussira à attraper fera le chat à son tour. »

Verbalisation :

le chat demande aux souris de préciser leurs positions.

« Je suis appuyé contre la table..., je suis appuyé contre le mur. »

› Situation 2

les enfants se déplacent librement au son du tambourin, en attendant la consigne de la maîtresse.

Consignes :

« Vous vous promenez partout. Quand je dis : contre le mur (le banc, l'arbre,...), vous vous arrêtez à l'endroit que j'ai dit. »

Variante :

Même déroulement que le jeu des chaises musicales, mais au lieu de s'asseoir, ils doivent s'appuyer contre la chaise.

III. Symbolisation

› Situation 1 Manipulation d'images

Proposer une maquette ou une planche aux enfants

Consignes :

« Vous placerez les dessins à l'endroit où je vous l'indiquerai.
Place le balai contre le mur,
Place la perche contre le manguier,
Place le vélo contre l'arbre, l'échelle contre le mur,... »

Verbalisation :

« j'ai placé (...) contre (...) »

Contre

A'jië	Paicî	
<p>Pawiri : idée de contact de deux choses appuyées l'une contre, s'appuyer, appuyer.</p> <p>Ex : <i>na pawiri-e rö dèè-nya</i> : il s'appuie sur mon dos Ex : <i>Gö pawiri-nya rö pwéé mwâ</i> : je m'appuie sur le mur.</p> <p>Parèè : action du vent debout. Aller contre. Ex : <i>koa yè parèè kayâ kau</i> : n'allez pas contre le cyclone.</p> <p>Na parèè-nya : il va contre moi (à ma rencontre)</p>	<p>Pi dùrù</p> <p>E dù-é nâ görö cèù o</p> <p>Go dù-o nâ goro ba</p> <p>Cibwaa pârâ bère i pwöu</p> <p>É pwa côwâ nâ goo-ö</p>	

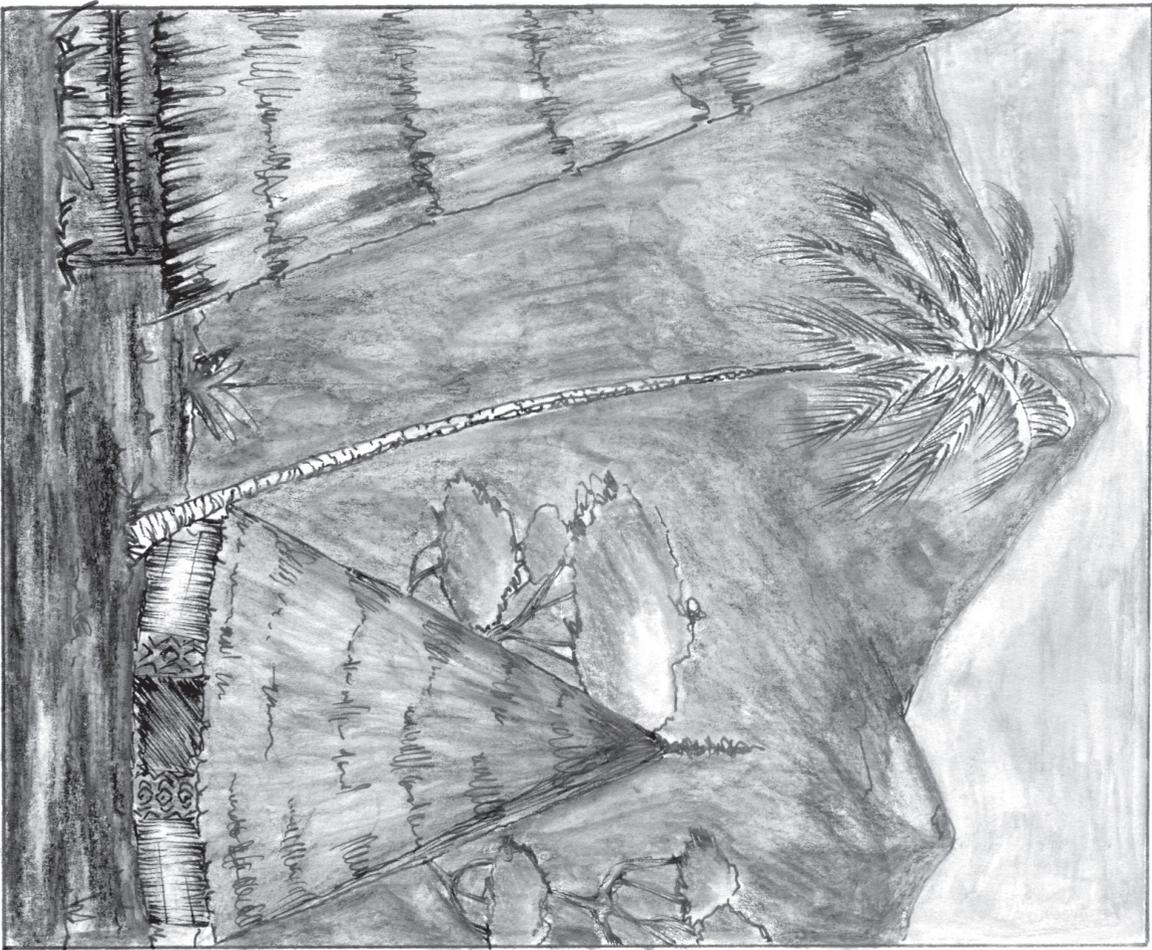
> **Situation 2**

Evaluation écrite

Consignes :

« Colorie le personnage qui est contre le bananier. »





DEDANS – DEHORS¹

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions spatiales « dedans », « dehors ».

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : dedans, dehors, dans, en dehors de

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent dans ou en dehors de soi
- identifier des objets qui se trouvent dans ou en dehors d'un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

Conditions :

- activités en grand groupe et en petit groupe
- matériel : – un gobelet et une paille par enfant
– un magnétophone et une cassette (musique)
– un sac ou un carton par enfant
– un panier et des cailloux (ou coquillages, balles)
– des graines (ou gommettes, feuilles, papier), du sable

I. Vivre le concept par rapport à autrui

> Situation Jeu de l'épervier.

Selon le nombre d'enfants dans le groupe : des enfants forment une ronde (le filet), les autres sont des poissons.

Consigne :

Les poissons vont et viennent à travers le filet. Les enfants qui forment la ronde se mettent d'accord au préalable sur un signal. A ce signal, ils se baissent tous et emprisonnent des poissons.

Verbalisation :

« X est dedans, Y est dehors. »

1. Dans certaines langues, la notion de dedans peut comprendre l'espace proche de la maison comme la véranda par exemple.

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1

Au son d'une musique, les enfants entrent dans la classe. Lorsque la musique s'arrête, ils sortent.

Consignes :

« Quand vous entendez la musique, vous rentrez dans la classe² »

« Quand la musique s'arrête vous allez dehors »

Verbalisation :

« Je suis dans la classe »

« Je suis dehors »

Variante :

D'autres locaux, ou des jeux de cour peuvent aussi être utilisés pour cette situation.

› Situation 2

Chaque enfant possède un carton. Au coup de sifflet, les enfants rentrent dans le carton. Quand on frappe dans les mains, les enfants en ressortent.

Verbalisation :

« Je suis dans le carton,

Je suis dehors »

› Situation 3

Proposer des petites cases en noix de coco, ou des petites maisons, des animaux, des bonhommes, divers objets, aux enfants.

Consignes :

« Vous mettez les objets à l'endroit que je vous indiquerai.

– Mets le bonhomme rouge dans la case,

– Mets le petit chien dehors... »

Verbalisation :

« le bonhomme est dans la case, le chien est dehors,...

Dedans dehors

Français	A'jië	Paicî
a) l'intérieur l'intérieur de la maison, la chambre, la salle b) le ventre	Léwé : Syn : néwé ; Léwé wâ	Wáná wâ Nárá wâ Nâ nââ
a) tout espace préparé devant ou autour de la maison, par opposition à l'espace non préparé qui est le « nédeewi (a'jie) », la brousse. b) allée centrale. Dehors par opposition à l'intérieur.	bwêê wêyê	göroigé i görowi göroigé

2. Classe se traduit par « maison où l'on enseigne »

III. Symbolisation

Consignes :

« Colorie les bonhommes qui sont dehors »



DEVANT-DERRIÈRE

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE (introduire les notions spatiales « devant », « derrière »)

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : devant, derrière

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent devant, derrière soi
- identifier des objets qui se trouvent devant, derrière un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec son corps

› Situation

- Les enfants nomment les objets qu'ils voient devant eux, puis ils tournent la tête et nomment ce qu'il y a derrière eux.

Consignes :

*« Vous allez dire tout ce que vous voyez devant vous.
Ensuite vous allez vous retourner et dire ce qu'il y a derrière vous. »*

Verbalisation des enfants :

« Derrière moi, je vois... Devant moi, je vois... »

II. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation

- Les enfants sont rassemblés devant la maîtresse et attendent les consignes
 - « Mets-toi derrière X (prénom)
 - « Qui est derrière-toi ? Qui est devant-toi ? »

Consignes :

*« Vous irez vous placer à l'endroit où je vous dirai »
Exemple : « Pwâdé va te placer derrière Utâ
X va te placer devant Y »*

Verbalisation des enfants :

*« je suis derrière X »
« je suis devant Y »*

III. Vivre le concept par rapport à un objet

> Situation 1

- Les enfants exécutent les consignes données par la maîtresse

Consignes :

« vous irez vous placer à l'endroit où je vous dirai »

1. *« Mets-toi derrière la chaise »*
2. *« Mets-toi devant la chaise »*

Verbalisation des enfants :

« je suis devant la chaise, je suis derrière la chaise »

> Situation 2

- Chaque enfant possède un plot, ou un autre objet. Il s'agit de situer l'objet par rapport à soi.

Consignes :

« Vous placerez le plot à l'endroit où je vous dirai »
« Mets le plot devant toi »
« Mets le plot derrière toi »

Verbalisation des enfants :

« le plot est derrière moi, le plot est devant moi »

> Situation 3

- Les enfants ont chacun un plot, ou un autre objet. Ils le placent en fonction de la consigne donnée par la maîtresse.

Consignes : *« Vous placerez le plot, à l'endroit que je vous indiquerai »*

1. *« Mets le plot derrière X »*
2. *« Mets le plot devant X »*

> Situation 4

- Repérer un objet orienté et le situer par rapport à un autre objet orienté. 4 figurines animales sont alignées (ex : un cochon, un cheval, une vache et un canard).

Consignes :

« Prenez 4 objets, alignez-les devant vous. Vous me direz la place de chacun lorsque je vous le demanderai ? »

1. *« Qui est devant le cheval ? »*
2. *« Qui est derrière le cheval ? »*
3. *« Où est le cochon ? »*

Verbalisation des enfants :

« Le cochon est derrière le cheval. La vache est devant le cochon..... »

› Situation 5

- L'enfant dispose des figurines et les positionne selon les consignes.

Consignes :

« Vous mettrez les objets, à l'endroit où je vous dirai »

1. « Mets le cheval derrière le cochon. »
2. « Mets le canard devant le cochon »

IV. Symbolisation

› Situation 1

Manipulation d'images

- Les enfants sont regroupés devant une planche sur laquelle ils doivent coller des images.

Consignes :

« Vous placez vos images et vous me dites où elles se trouvent..

Où se trouve le petit garçon ?

Où se trouve le chat ?... »

Verbalisation des enfants :

« le petit garçon se trouve derrière le vélo...

Le chat se trouve devant la voiture... »

› Situation 2

Evaluation écrite

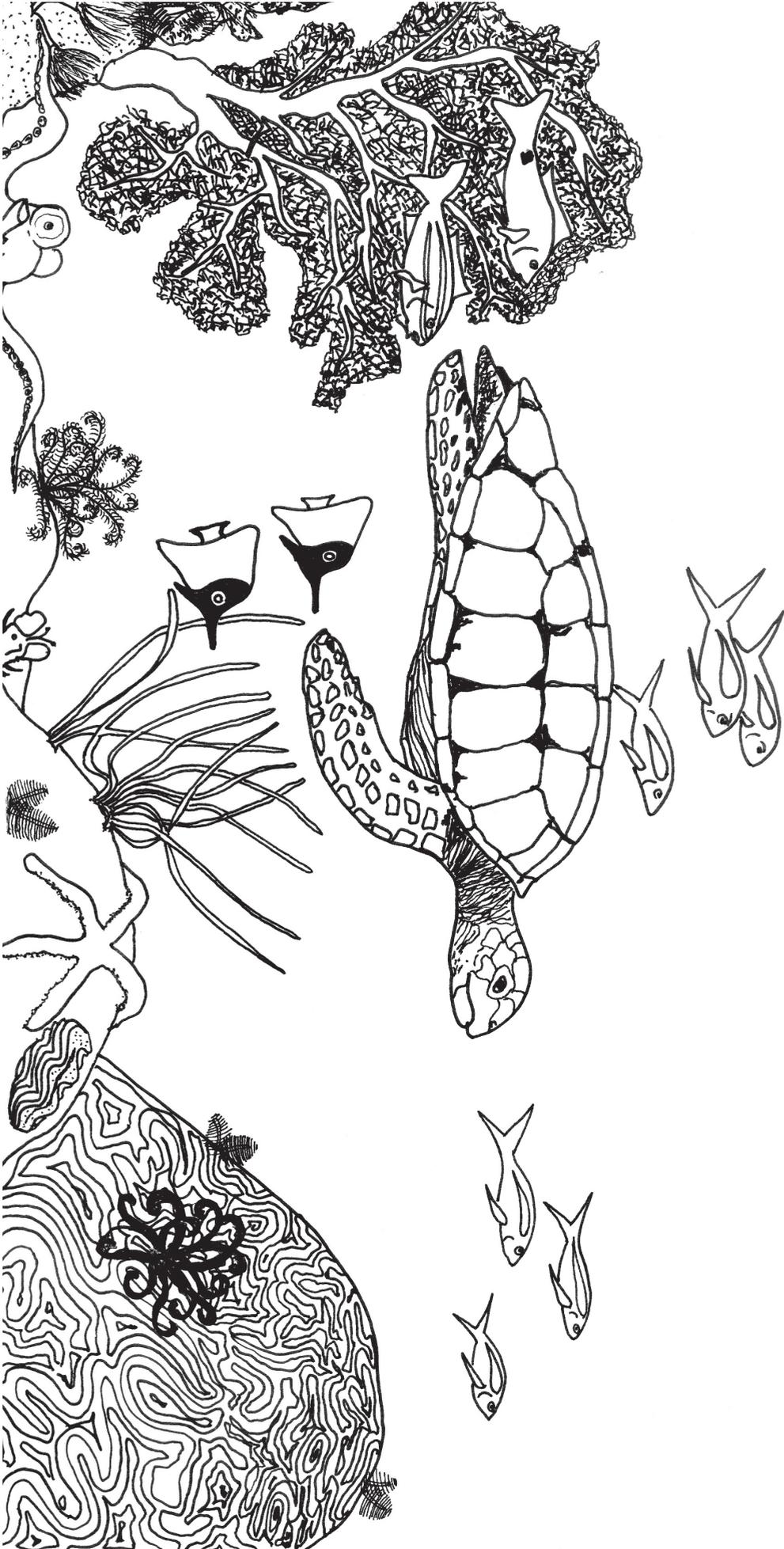
- Identifier un objet devant ou derrière par rapport à un repère fixe (voir image au verso).

Devant-derrière

A'jië	Français	Paicî
Baayê	avant, en premier, autrefois, d'abord	Béaa, biu, béaa
Némèè <i>Ex : Na tömâ rö némèè-nya :</i>	a) ensemble de la face, le visage, la gueule b) devant, en face de, vis-à-vis il se met debout devant moi.	Nâ poromèè (visage) Ara E cimâ béa kôô
Dèè <i>Ex : Dèè mwä</i>	a) le dos b) tout ce qui est opposé à la face interne derrière la maison	Cèù Cèùrù wâ

Consignes :

« colorie en bleu les poissons qui nagent devant la tortue.
colorie en rouge les poissons qui nagent derrière la tortue. »



EN HAUT – EN BAS (monter - descendre)

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions spatiales en haut – en bas

Faire prendre conscience de l'orientation spatiale en utilisant les notions de directions « monter » ; « descendre »

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : en haut, en bas

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent en haut ou en bas de soi
- identifier des objets qui se trouvent en haut ou en bas d'un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec l'objet → Niveau vécu

› Situation 1

Proposer un parcours avec des objets sur lesquels l'enfant peut monter comme : une échelle, des jeux de cour, un espalier, un banc, une chaise, un escabeau, un toboggan....

Le maître réalise le parcours en verbalisant bien son action à chaque fois qu'il franchit un obstacle.

Exemples :

1. « je monte sur la chaise »
2. marquer un temps d'arrêt et dire : « je suis en haut »
4. « je descends de la chaise »
5. « je suis en bas »

Dire aux enfants : « vous faites le parcours, et à chaque fois que vous passez sur un objet, vous dites la même chose que moi »

› Situation 2

Désigner un enfant qui va effectuer le parcours et lui dire :

« toi tu vas passer sur les objets sans rien dire. Tu vas lentement, pour laisser le temps à ton copain de dire ce que tu fais »

S'adresser à un autre enfant :

« toi tu vas dire tout ce que fait ton camarade à chaque fois qu'il passe sur un objet »

Les autres élèves regardent et aident leur camarade à verbaliser.

Proposer la même situation à d'autres élèves.

→ Pendant sa démonstration le maître insiste bien sur les notions monter EN HAUT, descendre EN BAS.

→ les enfants verbalisent leurs actions à chaque obstacle.

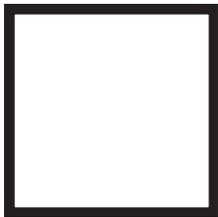
→ 1 Cuké monte sur la chaise.
2 elle est en haut
3 elle descend de la chaise.
4 elle est en bas.

II. Mise en situation du concept → Niveau manipulé

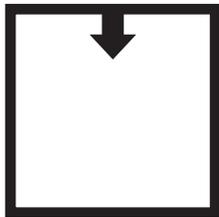
> Situation 1

Matériel : des carrés de 20X20 cm, des agrafes

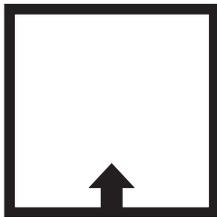
Distribuer les carrés aux enfants : « voici des agrafes. Posez-les sur les carrés aux endroits que je vais indiquer. »



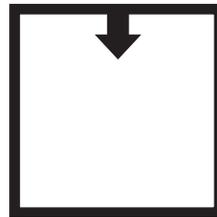
« sur le côté du haut »



« sur le côté du haut »



« sur le côté du bas »



« sur le côté du haut »

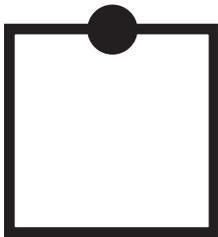


L'exercice est réalisé avec les carrés posés en position verticale.

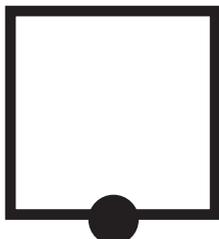
> Situation 2

Matériel : des carré de 20 X 20 cm, des pions.

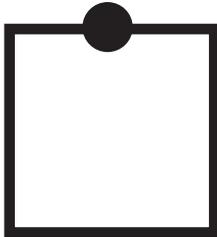
Distribuer les carrés aux enfants : « Voici des pions. Posez-les sur les carrés aux endroits que je vais indiquer. »



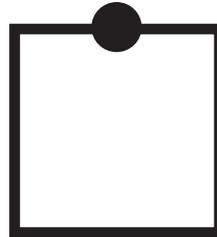
« Sur le côté du haut »



« Sur le côté du bas »



« sur le côté du haut »



« sur le côté du haut »

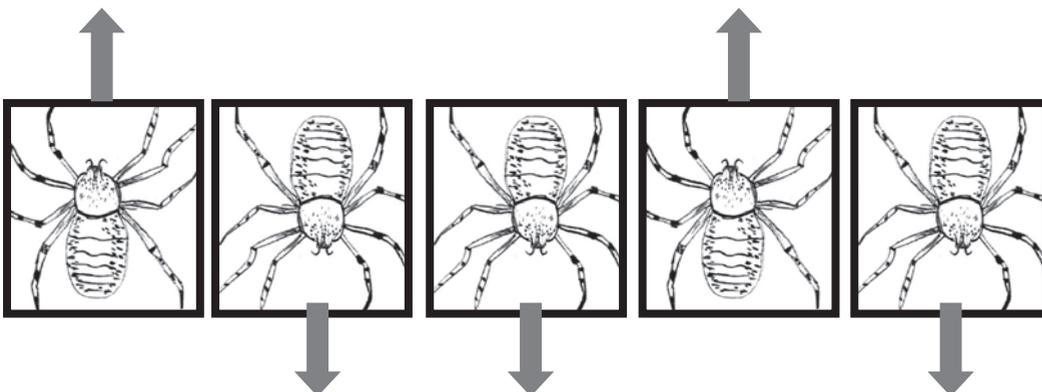


L'exercice est réalisé avec les carrés posés sur la table.

> Situation 3

Matériel : une bande de papier représentant des araignées dans deux positions différentes ; des flèches dessinées sur des feuilles cartonnées

1. Distribuer les cartes et les flèches aux enfants et leur dire :
« vous montrez avec les flèches dans quel sens vont les araignées »
2. En désignant une araignée, poser des questions aux enfants :
« Dans quel sens va cette araignée ? »



*Insister sur la verbalisation.
En langue :
[Na vi rua na kara → elle va en haut l'araignée]
L'araignée descend :
[Na vi ria na kara → elle va en bas l'araignée.]
En français :
l'araignée monte.
L'araignée descend.*

III. Symbolisation → Niveau représenté

> Situation

Application individuelle

Réalisation de l'exercice écrit.

Distribuer la feuille d'exercice aux enfants. Commenter l'exercice avec eux.

Lire les consignes : « *Colorie en bleu l'enfant qui est en haut, Colorie en rouge l'enfant qui est en bas. Colorie en jaune l'enfant qui monte.* »



Lire les consignes l'une après l'autre. Attendre que l'enfant ait répondu à une consigne avant de passer à la suivante.



En haut / En bas

A'jië	Paicî	
<p>Rua : en haut, vers le haut Vi rua : monter vers le haut, vers le Nord</p>	<p>nî dö, dërë nî dö too, too nâ nî dö</p>	
<p>Ria : en bas, vers le bas Vi ria : descendre ,vers le bas, vers le Sud.</p>	<p>nî boo, dërë nî boo boo, boo nâ nî boo</p>	
<p>Vi ru : indique le mouvement vers l'intérieur, vers le fond de la vallée</p>	<p>dërë dö</p>	
<p>Vi möö : möö[en aval(dans les vallées)]. en direction du Nord(au bord de mer)</p>	<p>dërë nâ nyîmû dërë pôrô göröwâ</p>	
<p>Vi ye : Direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'Est.</p>	<p>nâ ûrû nâ-nyîmû. Dërë éré dö cöwâ. Dërë i töötù. Dërë éré boo cöwâ.</p>	
<p>Rö : de l'autre côté (de la montagne). <i>Exemple : Na vi rö na Koohné = il va à Koohné (Koné).</i></p>	<p>Wâ pâ cöwâ kârâ jaa É pârà nââ Koohné</p>	
<p>Mèè : de l'autre côté de l'eau. <i>Exemple : Na vi mèè = il va de l'autre côté.</i></p>	<p>Nâ éré jawé géé cöwâ É géé cöwâ.</p>	

ENTRE

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : entre

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent entre soi et un autre objet
- identifier des objets qui se trouvent entre deux objets
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation 1 Jeu : « la buse et les poussins »

Au son de la musique, les poussins se promènent, la buse attend. Lorsque la musique s'arrête, la buse poursuit les poussins. Les poussins se réfugient dans leur poulailler symbolisé par deux poteaux espacés de manière à contenir le groupe d'enfants aligné. Ils forment une chaîne en se donnant la main et ne peuvent ainsi plus être attrapés.

Consigne :

Les poissons vont et viennent à travers le filet. Les enfants qui forment la ronde se mettent d'accord au préalable sur un signal. A ce signal, ils se baissent tous et emprisonnent des poissons.

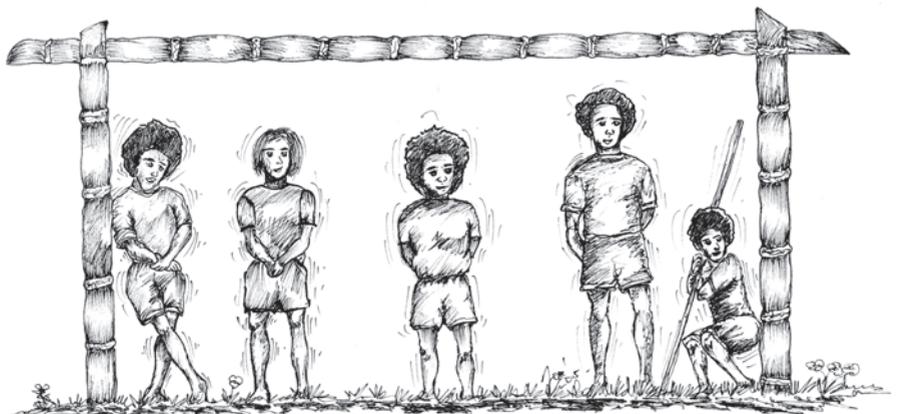
Verbalisation :

« je suis entre les poteaux, je suis entre x et y ».

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation

On dispose des plots de couleurs différentes (ou des cailloux, des bois...), espacés et alignés. Au son de la musique, les enfants se promènent. A l'arrêt de la musique ils vont s'asseoir entre les plots.



Consignes :

1. « *Quand vous écoutez la musique, vous vous promenez autour des plots.* »
2. « *Quand la musique s'arrête, vous vous asseyez entre les plots.* »

Si les enfants ne se placent pas « entre », le maître montre l'exemple.

3. « *Où te trouves tu assis ?* »

Verbalisation :

« *je suis entre le plot rouge et jaune* »

Schématisation :

Sur une grande feuille, on demande aux enfants de représenter leurs positions entre les plots.

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Les élèves sont en groupe de 5 ou 6 et disposent d'un bol, d'une assiette et d'une cuillère.

Consignes :

« *place la cuillère entre l'assiette et le bol* »

- L'adulte donne la consigne, les enfants placent et verbalisent
- L'adulte place, l'enfant verbalise,
- Les enfants placent et verbalisent.
- L'adulte donne la consigne : « *prends l'assiette entre la cuillère et le bol* »

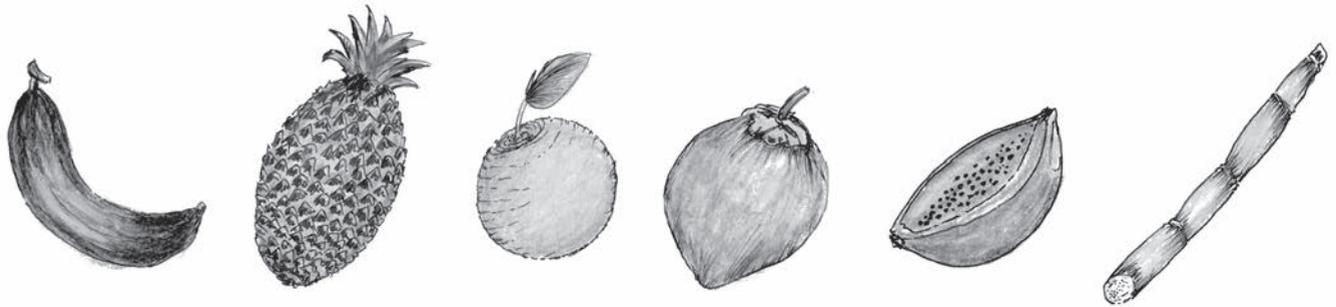
Entre

Français	A'jië	Paicî
Idée d'intervalle, entre	Néjêrê	Nâ dèpèrè, nâ dèpè
Il est entre les deux	<i>Ex : na tō néjêrê-ru</i>	E wâ nâ dèpèrè ru
Idée de moyenne (taille, grandeur, état)		
Il n'est ni chaud ni froid, il est entre	<i>Ex : na da pixê, na da kièò, na tō néjêrê</i>	Cè caa é tōòka, cá caa é môò, è wâ nâ dèpèè

IV. Symbolisation¹

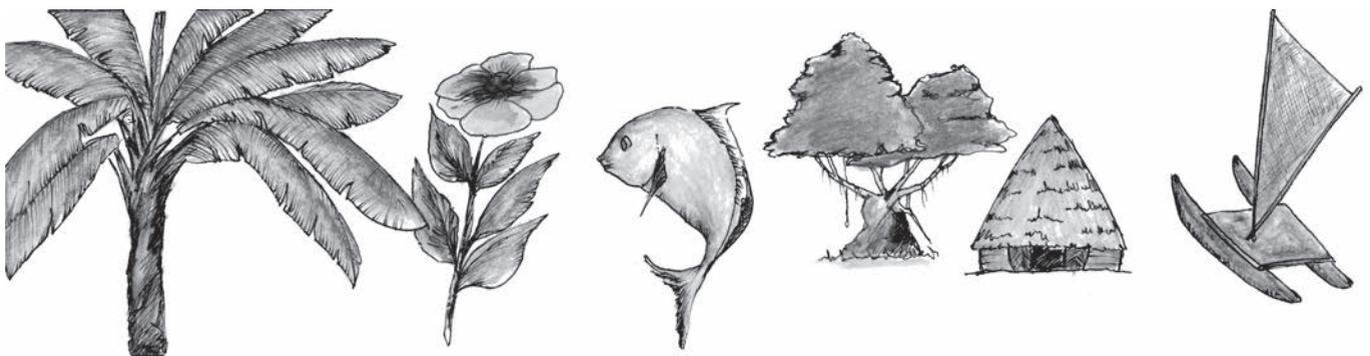
Consignes :

1. « Colorie le fruit qui est entre la banane et l'orange »
2. « Colorie le fruit qui est entre le coco et la canne à sucre »



Consignes :

1. « Colle gommette entre le poisson et le banian »
2. « Colle gommette entre la case et la pirogue »
3. « Colle une gommette entre le cocotier et la fleur ».



1. Lors de cette phase d'évaluation, il convient de disperser les enfants de sorte qu'ils ne soient pas tentés de copier les uns sur les autres.

ETROIT / LARGE

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets dans l'espace par rapport à leur grandeur
- décrire des objets selon leur grandeur

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à leur taille
- nommer des objets selon leur taille
- utiliser les qualificatifs: étroit, large

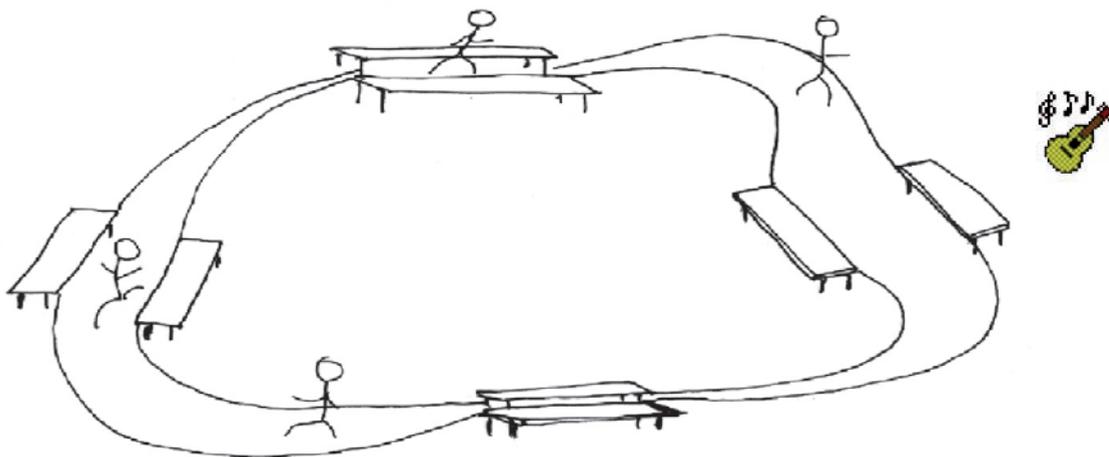
Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui sont étroits ou larges
- reproduire des objets étroits ou larges
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec autrui

› Situation

Une route est tracée au sol, à la craie, qui symbolise un sentier. Des bancs sont placés deux à deux de manière à délimiter un passage étroit en alternance avec un passage large. Au son de la musique, les enfants se promènent sur le parcours. A l'arrêt de la musique, les enfants



verbalisent. L'adulte fera en sorte d'arrêter le son au moment où un enfant franchit l'espace étroit ou large.

Consignes :

« Nous allons jouer aux enfants qui se promènent dans la forêt. Sur le chemin, il y a des radiers. Quand on entend la musique, vous vous promenez. Quand la musique s'arrête, vous ne bougez plus et vous répondez à mes questions : Où te trouves-tu Dui? Passes-tu facilement ? Pourquoi ?... »

Verbalisation :

« On passe facilement quand le passage est large. C'est plus difficile quand le passage est étroit ».

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1

Matérialiser un parcours avec des bambous ou des objets plus hauts que la taille des enfants. Disposer les objets de façon à créer des passages étroits et larges. Les enfants sont des oiseaux. Lorsque le passage est large, ils passent les bras écartés et crient « large ! ». Lorsqu'ils franchissent les passages étroits, ils crient « étroit ! »

Consigne :

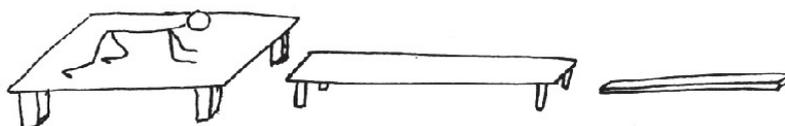
« Vous êtes des oiseaux ! Suivez le parcours. »

Verbalisation :

« Je peux écarter les bras quand le passage est large. Je dois serrer les bras quand le passage est étroit. »

› Situation 2

Marcher sur un passage du plus large au plus étroit. On pourra utiliser par exemple une table reliée à un banc, reliée à une planche suffisamment étroite pour faire en sorte que les enfants ne puissent pas conserver leur équilibre.



Consigne :

« Vous allez faire ce parcours à quatre pattes, les uns derrière les autres. »

Verbalisation :

« La table est large, le banc est étroit, la planche est trop étroite »

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Préparer un support de tressage et des bandes de papier de même longueur, identiquement larges et identiquement étroites, de couleurs différentes. Chaque enfant prendra deux bandes larges et deux bandes étroites.

Consigne :

« Vous allez tresser dans l'ordre : une bande large suivie d'une bande étroite »

Verbalisation :

« J'ai placé une bande large puis une bande étroite... »

› Situation 2

De manière individuelle, chaque enfant tresse selon un algorithme choisi par l'enfant ou par la maîtresse.



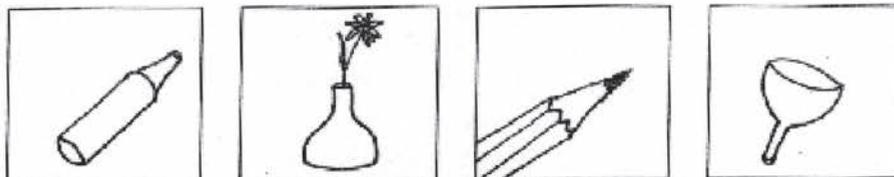
Verbalisation :

chacun décrira ce qu'il aura fait.

IV. Symbolisation

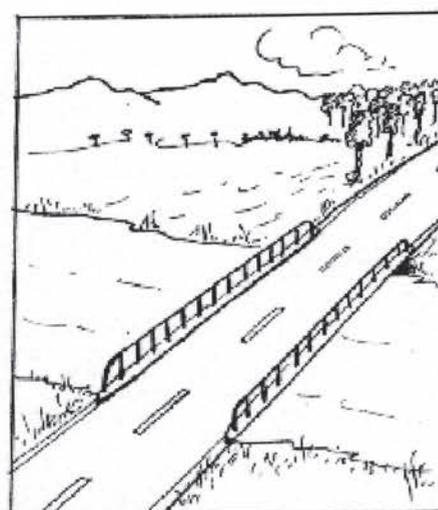
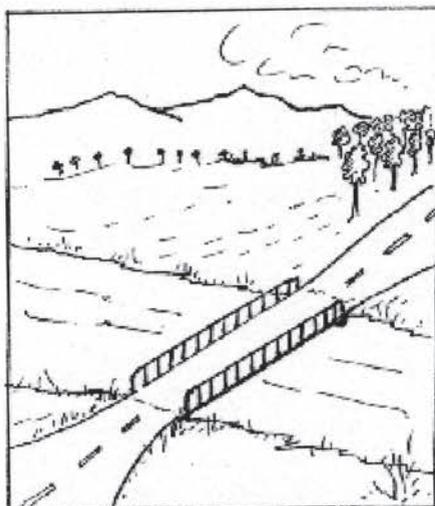
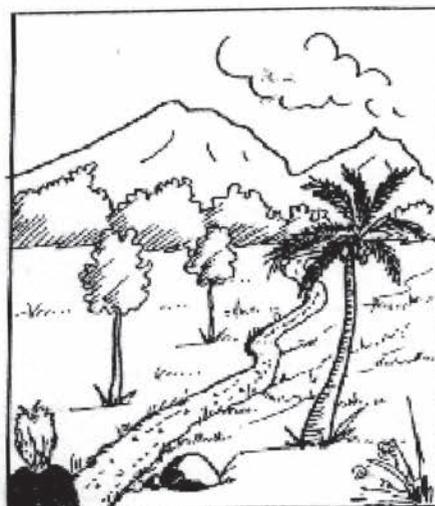
Consigne :

« Colorie en rouge la partie étroite de l'objet et en bleu sa partie large. »



Consigne :

« Colorie la route large et colorie le pont étroit. »



Étroit-large

A'jië	Paicî	
<p>Etroit : piriï a) adhérer, coller, faire ventouse</p> <p>b) serré, étroit</p> <p>curi ka piri : une robe serrée.</p> <p>Large : daraa : idée de grandeur plate, large</p>	<p>Dèi</p> <p>Pi táâ goo , kîrî, picu</p> <p>Ârâbwéé kîrî</p> <p>Mâinâ</p>	

GAUCHE – DROITE

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions « gauche » ; « droite ».

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : à droite, à gauche

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent à droite, à gauche de soi
- identifier des objets qui se trouvent à droite, à gauche d'un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec son corps → Niveau vécu

› Situation 1

Matériel : tambourin, sifflet.

Rassembler les enfants et leur dire :

« *Quand vous entendez le tambourin, vous vous déplacez dans toute la salle en sautant à cloche-pied. Au coup de sifflet, vous continuez à sauter mais en changeant de pied.* »

A la fin du jeu, poser des questions aux enfants : « *Avec quel pied as-tu sauté ?* »

› Situation 2

Matériel : tambourin, sifflet.

Même configuration que le jeu précédent.

Donner la consigne suivante aux enfants :

« *Quand vous entendez le tambourin, vous courez dans toute la salle en levant une main. Au coup de sifflet, continuez à courir mais en changeant de main.* »

A la fin du jeu, demander aux enfants : « *Quelle main as-tu levée ?* »

Verbalisation attendue :
« *J'ai sauté avec le pied droit, j'ai sauté avec le pied gauche.* »

« *J'ai levé la main droite, j'ai levé la main gauche.* »

> Situation 3

Matériel : appareil de musique.

Expliquer le jeu aux enfants : « *vous vous déplacez avec la musique dans toute la salle. Quand la musique s'arrête vous faites ce que je vous dis* »

Donner des ordres du type :

« *Posez le pied gauche sur le banc... posez le pied droit sur le banc.* »

A chaque arrêt, demander aux enfants : « *Quel pied as-tu posé sur le banc ?* »

Verbalisation :
« *J'ai posé le pied gauche sur le banc, ... j'ai posé le pied droit sur le banc..* »

> Situation 4

Se tenir derrière quelqu'un et le diriger en touchant son épaule gauche ou droite.

Demander aux enfants de se mettre deux par deux, l'un derrière l'autre.

Dire à l'enfant qui est derrière :

« *Tu vas diriger ton camarade. Si tu veux qu'il aille à droite, tu lui touches l'épaule droite. Si tu veux qu'il aille à gauche, tu lui touches l'épaule gauche.* »

Dire à l'enfant qui est devant :

« *Si Cuké te touche l'épaule droite, tu vas à droite. Si elle te touche l'épaule gauche, tu vas à gauche.* »

Réaliser l'exercice sans parler.

II. Vivre le concept par rapport à autrui

> Situation

Demander aux enfants de se mettre par deux et leur dire :

« *Quand vous entendez le tambourin, vous vous déplacez partout dans la salle en courant. Quand le tambourin s'arrête, vous arrêtez de courir et vous vous rapprochez de votre camarade pour lui donner la main.* »

Insister sur la verbalisation :

« *De quel côté se trouve Poawé ? à Pwawé se trouve à ma droite.* »

« *Es-tu sûr que Poawé soit à ta droite ? Oui Pwawé est à ma droite.* »

« *Tu es bien sûr ? Oui, j'en suis sûr.* »

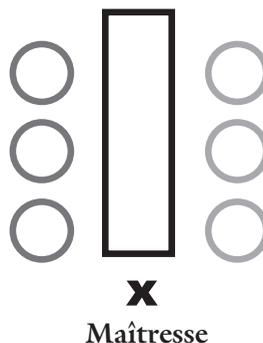
Reprendre la même démarche pour la gauche.

Cette démarche aide l'enfant à prendre conscience et à intégrer les notions « gauche » « droite »

III. Vivre le concept par rapport à l'objet

> Situation

Matériel : un banc, des cerceaux rouges, des cerceaux bleus. Appareil de musique.



Présenter le jeu aux enfants et leur dire :

« quand vous entendez la musique, vous marchez partout dans la salle. Quand la musique s'arrête, vous allez vous placer dans les cerceaux. »

A chaque arrêt, insister sur la verbalisation :

« Où est le banc ? le banc est à ma gauche . »

« Es-tu sûr que le banc soit à ta gauche ? Oui, le banc est à ma gauche. »

« Es-tu bien sûr ? Oui j'en suis sûr. »

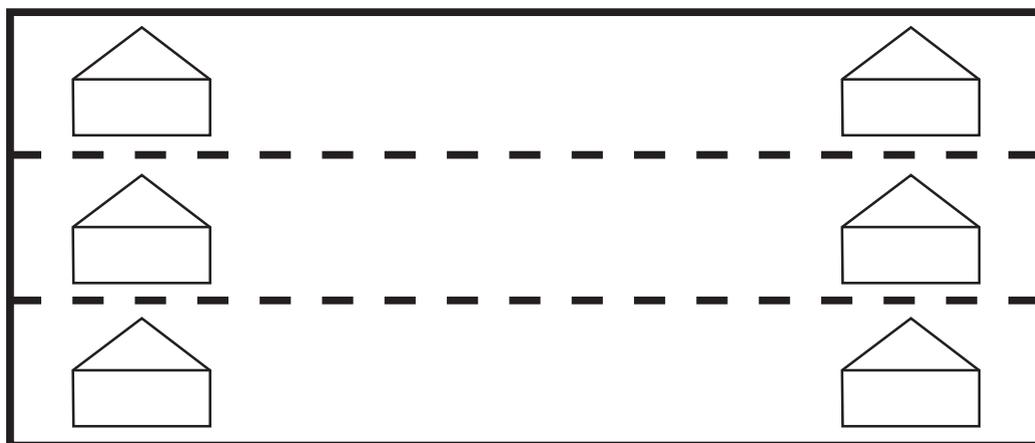
IV. Mise en situation du concept → Niveau manipulé

> Situation

Matériel : cartes représentant des cases, une boîte contenant divers objets.

Distribuer les cartes aux enfants et leur dire :

« Prenez trois objets, et attendez les consignes. »



Donner des ordres du type :

« sur la première ligne, mets le chat sur la case de droite ..., sur la deuxième ligne, mets le cube sur la case de gauche.... Sur la troisième ligne, mets le cube sur la case de droite.»

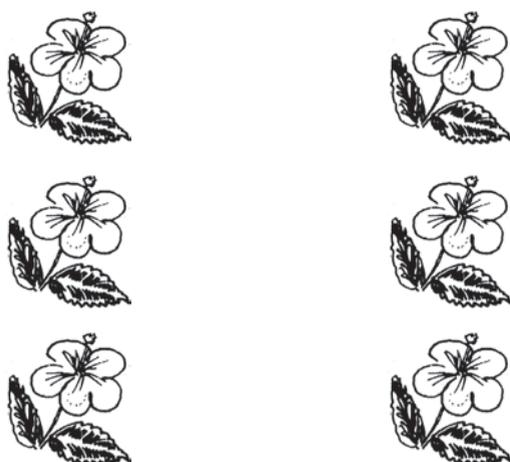
V. Symbolisation

> Situation 1 Manipulation d'images

Matériel : cartes représentant des fleurs, des papillons découpés.

Distribuer les cartes et dire aux enfants :

« Voici des papillons. Vous attendez la consigne pour les poser »



Donner des ordres du type :

« Sur la première ligne, pose le papillon, sur la fleur de gauche..., sur la deuxième ligne, pose le papillon sur la fleur de droite....sur la troisième ligne pose le papillon sur la fleur de gauche... »

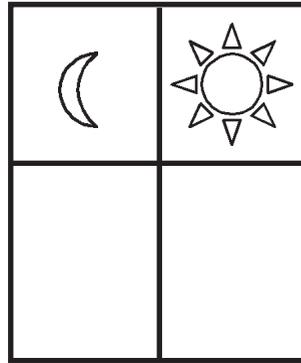
› Situation 2

Application individuelle.

1. Distribuer la feuille d'exercice aux enfants.
2. Commenter ensemble.
3. Lire la consigne.
4. L'enfant réalise ensuite tout seul son exercice

Proposition d'exercice : une feuille est divisée en deux colonnes :

« dessine la lune dans la colonne de gauche et le soleil dans celle de droite... »



Toujours s'assurer que l'enfant a bien compris la consigne avant de faire l'exercice.

Gauche - Droite

A'jië	Paicî	
Dara (1) = a) la gauche b) gaucher Ex : <i>wi ka dara = le gaucher</i>	aémwü pi aémwü pwi aémwü	
E dara : côté gauche, la gauche Gaamëë = a) la droite b) idée de sagesse, d'intelligence Ex : <i>kâmöö ka gaamëë = un sage</i>	görö âji îgë pwia pi tâmôgöo nümée	
é gaamëë : côté droit, la droite	(wâ) görö âji î-jè	

Se repérer dans l'espace

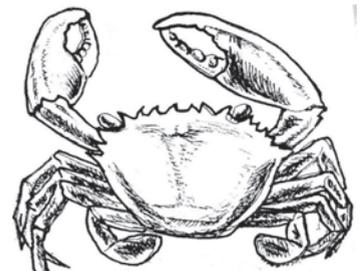
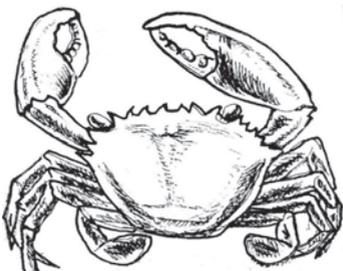
Entoure le sapin de droite



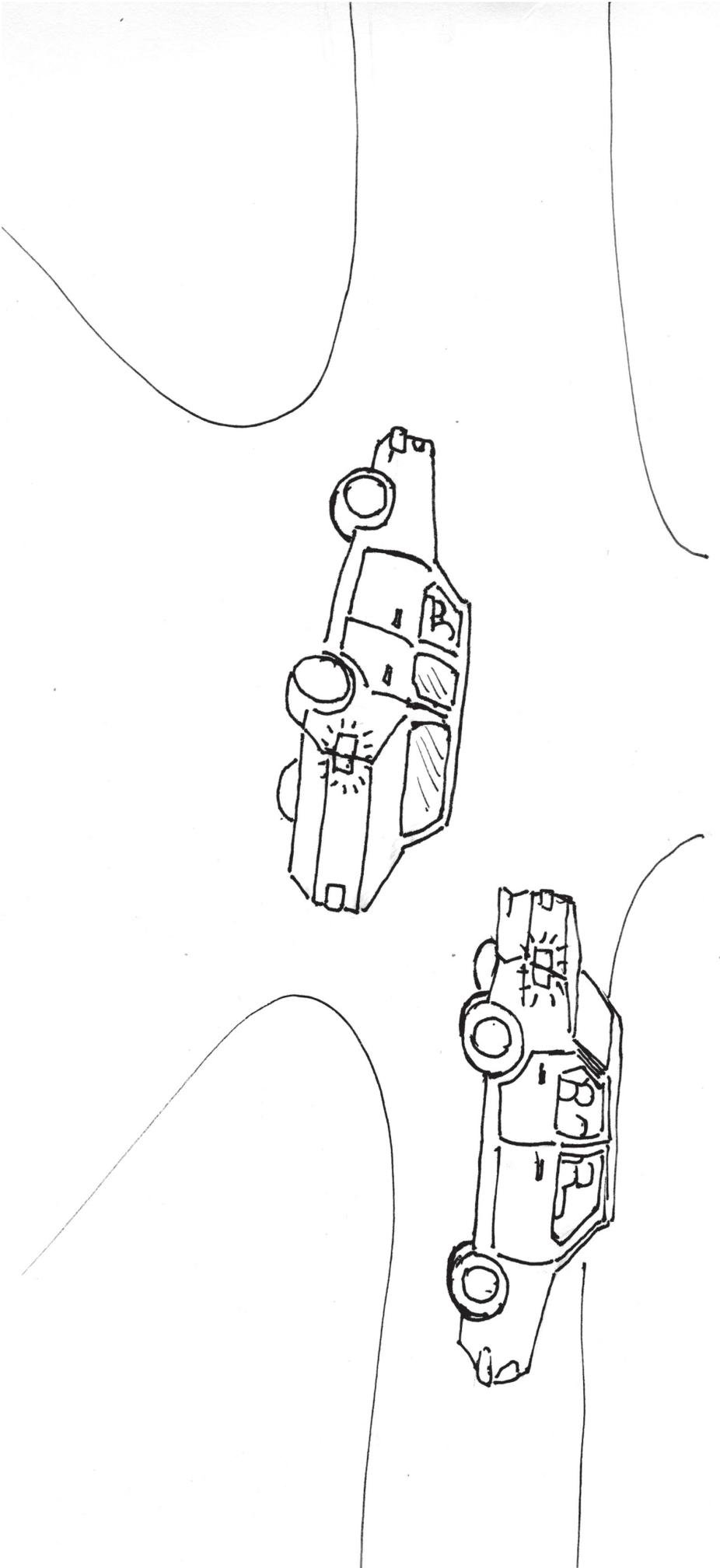
Entoure le cocotier de gauche



Colorie le crabe de droite.



Entoure la voiture qui tourne à gauche



GRAND – PETIT

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions « grand » ; « petit ».

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets dans l'espace par rapport à leur grandeur
- décrire des objets selon leur grandeur

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à leur taille
- nommer des objets selon leur taille
- utiliser les qualificatifs: grand, petit

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui sont grands ou petits
- reproduire des objets grands ou petits
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec son corps

› Situation 1

Reproduire l'exercice devant les enfants tout en insistant sur la verbalisation « *Je suis un bébé alors je suis petite. (Position du dessin). Ensuite je grandis, je grandis, je grandis. (se lever progressivement jusqu'à la position debout). Et maintenant je suis grande.* »



Réaliser l'exercice le plus lentement possible.

Inviter les enfants à faire l'exercice : « *Ce que je viens de faire, on va le refaire tous en même temps. Vous allez faire et vous allez dire la même chose que moi* »

› Situation 2

L'arbre magique : Même déroulement que le premier exercice.

Position de « La petite graine » : assis, les fesses sur les talons, le front sur le sol et les bras détendus le long du tronc.



Description de l'exercice : En position de la petite graine, se transformer en arbre le plus lentement possible : redresser d'abord le tronc, puis la tête. Se mettre debout. Deux branches (les bras) poussent latéralement : « *je suis une petite graine.* » (position du dessin).

Réaliser l'exercice devant les enfants tout en insistant bien sur la verbalisation : « *je suis la petite graine. (position de départ). Je me transforme en arbre, je pousse, (redresser le tronc) je pousse, (redresser la tête). je pousse. (se redresser doucement). Mes branches poussent. (allonger les bras l'un après l'autre). Et je suis un arbre, un grand arbre.* »

Inviter les enfants à se mettre en position de la petite graine : « *Vous allez faire l'exercice en même temps que moi.* »

› Situation 3

Mimer la taille de différents objets, plantes ou animaux, de tailles très différentes.
Alterner Grand / Petit.

Donner la consigne suivante :

« Je vais vous donner des noms d'animaux ou des noms de choses. Vous les imitez et vous dites si vous êtes grands, ou si vous êtes petits. »



Insister sur la verbalisation qui accompagne l'imitation : « je suis une fourmi, je suis petite. »

Donner des ordres suivants :

« Tu es une montagne, ... Une fourmi, ... Un manguier, ... Une souris, ... Un papa, ... Une sardine, ... un banian, ... un bambou, ... Une araignée, ... Un grain de riz, ... Une baleine, ... Un grain de café, ... un sapin. »

Poser des questions aux enfants :

« quand tu es une fourmi comment es-tu ? »
« quand tu es une baleine, comment es-tu ? »



Verbalisation :
« je suis petit, ..
Je suis grand »

II. Mise en situation du concept

Matériel : 1 carton ; une collection de grands livres, une collection de petits livres.

› Situation

Rassembler les enfants autour d'un carton contenant une collection de grands livres identiques, mélangés à une collection de petits livres identiques.

Proposer un rangement aux enfants :

« Vous mettez les grands livres sur l'étagère, et les petits livres dans le cageot. »



Verbalisation :
« il est grand...
je l'ai mis sur
l'étagère. »

Demander ensuite aux enfants :

« Comment est le livre que tu as pris ? Où l'as-tu rangé ? »

Proposer le même exercice avec des bouteilles.

On demandera aux enfants de ranger les grandes bouteilles dans le grand carton et les petites bouteilles dans le petit carton.



Toujours insister sur la verbalisation
« j'ai mis la grande bouteille dans le grand carton. J'ai mis la petite bouteille dans le petit carton. »

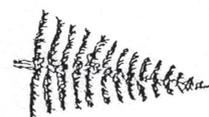
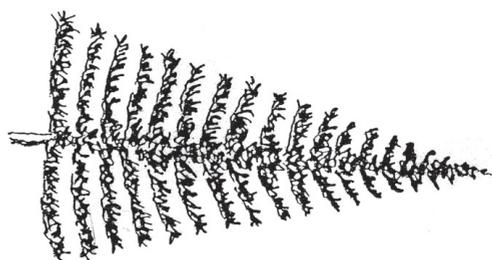
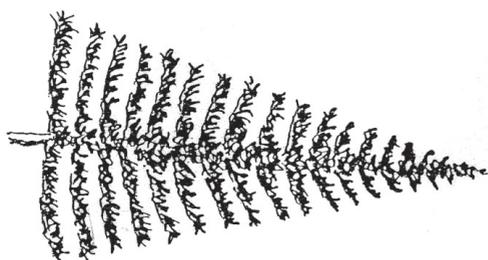
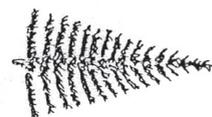
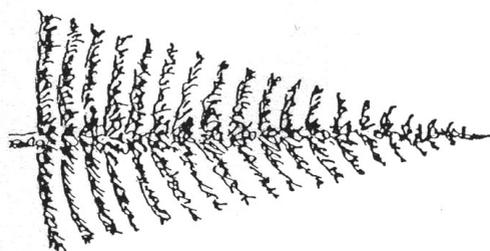
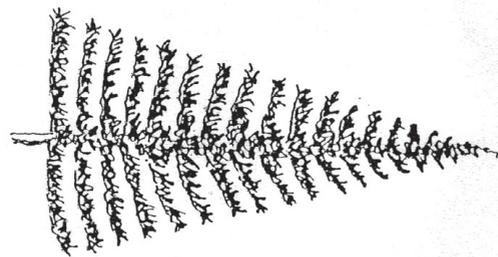
III. Symbolisation

Distribuer la feuille d'exercice aux enfants. Commenter ensemble. Lire la consigne.
L'enfant réalise seul son exercice.

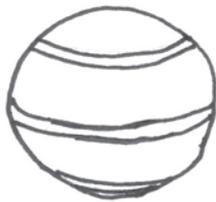
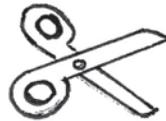
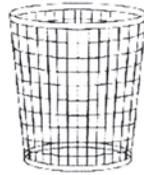
Vérifier que l'enfant a bien compris la consigne avant de réaliser l'exercice.

Se repérer dans l'espace

Colorie les grands sapins



Colorie le plus grand des trois objets



Grand - Petit - Moyen

A'jië	Paicî	
kau : grand, gros	mâinâ,tèè	
Yari : a) petit (terme général), être petit	kîrî, nâ rî	
<i>Ex</i> : mwâ yari = petite maison.	nârî wâ	
Na yari : il est petit	é kîrî	
Négowé : au milieu de, le milieu de, parmi	nâ dë përé, nâ bibiu	

LOIN-PRES

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions spatiales « loin » - « près ».

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : loin, près

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent loin ou près de soi
- identifier des objets qui se trouvent loin ou près d'un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› **Situation 1** Jeu de passes de balles : appréciation des distances

Matériel : balles.

Demander aux enfants de se mettre deux par deux.

Donner un ballon à chaque groupe de deux et leur dire :

« *vous attendez les consignes pour commencer à vous faire des passes de balles.* »

Exemples de consignes :

« *Rapprochez-vous l'un de l'autre et lancez-vous la balle.*

« *Éloignez-vous l'un de l'autre et lancez-vous la balle.* »

Lorsque les enfants sont éloignés l'un de l'autre demander à l'un deux :

« *Pourquoi tu n'arrives pas à attraper la balle ?* »

Lorsque les enfants sont rapprochés l'un de l'autre demander à l'un d'entre eux :

« *Pourquoi c'est plus facile maintenant d'attraper la balle ?* »

Repositionner les enfants lorsqu'ils sont trop proches ou trop éloignés.

Verbalisation attendue :
« *quand le feu brûle, je suis loin des cailloux. Quand le feu s'éteint, je suis près des cailloux.* »

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

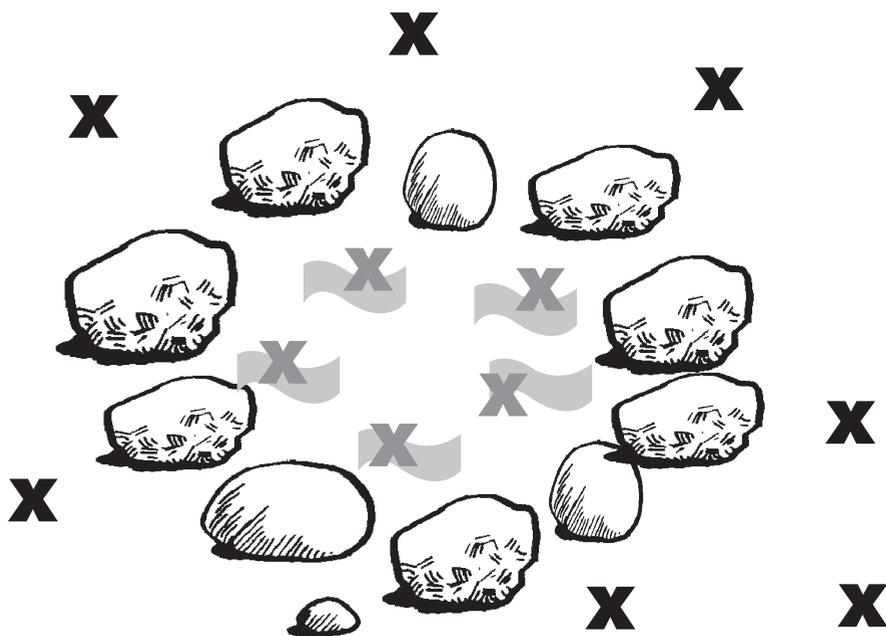
› **Situation 1** Jeu du « feu¹ »

Matériel : « cailloux ; rubans jaunes

1 Il conviendra de préciser qu'il s'agit d'un jeu et non du totem...

Répartir les rôles entre les enfants. Désigner ceux qui seront les « flammes » du feu et qui auront un ruban jaune. Les autres seront autour cercle des cailloux.

Flammes



Dire aux enfants « flammes » :

« Vous êtes les flammes du feu. Vous attendez les consignes. »

« Quand je dis : le feu brûle. Levez-vous et agitez fort vos rubans ;

« quand je dis : le feu s'éteint. Baissez-vous et agitez doucement vos rubans. »

Dire aux enfants qui sont autour du feu :

« quand le feu brûle, vous allez loin des cailloux. Quand le feu s'éteint vous pouvez vous mettre près des cailloux. »

Donner des consignes du type : « Le feu brûle »
« Le feu s'éteint »

Demander à chacun des enfants qui sont autour des cailloux :

« où es-tu quand le feu brûle ? Où es-tu quand le feu s'éteint ? »

➤ **Situation 2** jeu « près-loin » (variante de « chaud-froid »)

Définir les rôles. Un enfant-acteur. Les autres sont regroupés dans un coin de la salle.

Avant de demander à l'enfant-acteur de sortir de la classe, lui donner la consigne suivante : « quand tu vas revenir, tes camarades t'aideront à trouver l'objet caché en te disant « près » ou « loin » suivant que tu t'éloignes ou tu t'approches de celui-ci. »

Dire aux autres enfants : « vous allez aider votre camarade à trouver l'objet en lui disant « près » lorsqu'il s'en approche¹, et « loin », lorsqu'il s'en éloigne. »

¹ En paicî, « loin » se dit « wâiti » et on acceptera l'expression de son diminutif « iti ». Il en va de même pour « près » : « wâmwinabwe » et son diminutif « winyabwe ».

Verbalisation attendue :
Je n'arrives pas à attraper la balle parce que Cuké est trop loin de moi. C'est plus facile quand Cuké est tout près.

III. Mise en situation du concept

› **Situation** Jeu de boule à deux

Matériel : des boules de pétanques en plastique, ou balle de tennis et un cochonnet (par exemple les fruits de pomme-liane sauvage, ou balles de ping-pong...)

Demander aux enfants de se mettre par deux par deux , donner une boule à chaque enfant et leur dire : « *Vous lancez vos boules vers le cochonnet. Celui qui lance sa boule près du cochonnet, a gagné. Celui qui la lance loin du cochonnet, a perdu.* »

Après les lancers, poser des questions du type : « *Qui a gagné² ? Pourquoi, il a gagné ? Qui a perdu. Pourquoi, il a perdu ?* »

IV. Symbolisation

› **Situation 1** Manipulation d'images

Matériel : une planche, et des images représentant des objets, des personnes.

Regrouper les enfants autour de la planche et leur distribuer deux images chacun.

Donner les ordres du type : « *Mets le vélo loin de la maison. Mets la petite fille près de la maman...* »

Questionner tour à tour les enfants: « *Regarde la maman et la petite fille . Dis où est la petite fille* » ; *Regarde le vélo et la maison. Dis , où est le vélo ?...* »

Verbalisation attendue :
*la petite fille est près de la maman.
Le vélo est loin de la maison.*

2 ce mot sera dit en français car en langue païci, cette notion se traduit par l'idée de « prendre ».

➤ **Situation 2** Application individuelle

Entoure qui est loin de la case...

S'assurer que
l'enfant a bien
compris la consigne
avant de commencer
l'exercice.



Loin-près

A'jië	Paicî	
<p>Mwâi : loin, lointain Tö vè mwâi : rester loin, éloigné, loin</p> <p>ékaraé : côté (endroit), du côté de, près de.</p> <p>Ubwa : a) court, de petite taille <i>Ex : kêê ka ubwa = un arbre de petite taille</i></p> <p>b) proche <i>Ex : na tö vè ubwa na nédaa = le jour est proche</i></p> <p>Tö vè ubwa : être, rester près de, proche <i>Ex : na tö vè ubwa na nédaa né noël = le jour de Noël est proche</i></p>	<p>wâ, iti</p> <p>tââ, iti</p> <p>goo gorao bërë</p> <p>ûgé upwârâ ûgé</p> <p>ê mwünyâbwe</p> <p>é mwünyâbwe i töötu</p> <p>tââ bërë</p> <p>o jè të po noël</p>	

LONG / COURT : espace¹

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets dans l'espace par rapport à leur grandeur
- décrire des objets selon leur grandeur

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à leur longueur
- nommer des objets selon leur longueur
- utiliser les qualificatifs: long, court

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui sont longs ou courts
- reproduire des objets longs ou courts
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

> Situation

Comparer la longueur des cheveux des enfants deux par deux puis avec trois enfants.

Consigne :

« Qui a les cheveux longs/courts ? »

Verbalisation :

« X a les cheveux longs , Y a les cheveux courts »

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

> Situation 1

Décrocher un objet à l'aide d'une baguette. (Ex : un ballon perché dans un arbre)... Plusieurs baguettes de longueurs différentes sont disponibles. L'enfant doit choisir la baguette la plus adaptée pour toucher et décrocher l'objet.

Consigne :

« Prends la baguette qui te permettra de faire tomber l'objet. Il ne faut pas lancer la baguette. »

Verbalisation :

« La baguette est trop courte/longue »

1 En langue kanak un seul mot désigne à la fois : long, grand et loin. Un autre mot désigne à la fois court et petit. Il faudra veiller à contextualiser les situations selon les axes horizontaux et verticaux.

› Situation 2

La chasse aux cigales (rappeler les anciennes techniques qui utilisaient le fruit du gommier ou les toiles d'araignées pour coller les cigales). Des cigales en papier sont disposées à différentes hauteurs (cf. pliages de la cigale ci-joint). Différentes tailles de baguettes sont disponibles qui correspondent aux différentes hauteurs où sont « scotchées » les cigales.

Consigne :

« Tu prends la bonne baguette pour piquer la cigale »

Variante :

Les enfants vont tous à la chasse et on discute après de l'intérêt à utiliser les longueurs de baguettes appropriées.

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Jeu de « la courte paille ». Préparer des piques à brochettes, pailles..., de différentes longueurs : de 5 à 15 cm. Les cacher dans la main en les laissant dépasser de la même longueur.

Consigne :

« Prenez chacun une paille. La plus courte (ou longue) gagne une récompense. »

Verbalisation :

Demander aux enfants la démarche qui a permis de trouver le gagnant.

› Situation 2

Réaliser des serpents en pâte à modeler. Amener les enfants à comparer leurs longueurs deux à deux.

Consigne :

« Faites des serpents, comme moi.»

Verbalisation :

« Mon serpent est plus court/long que le tien. »

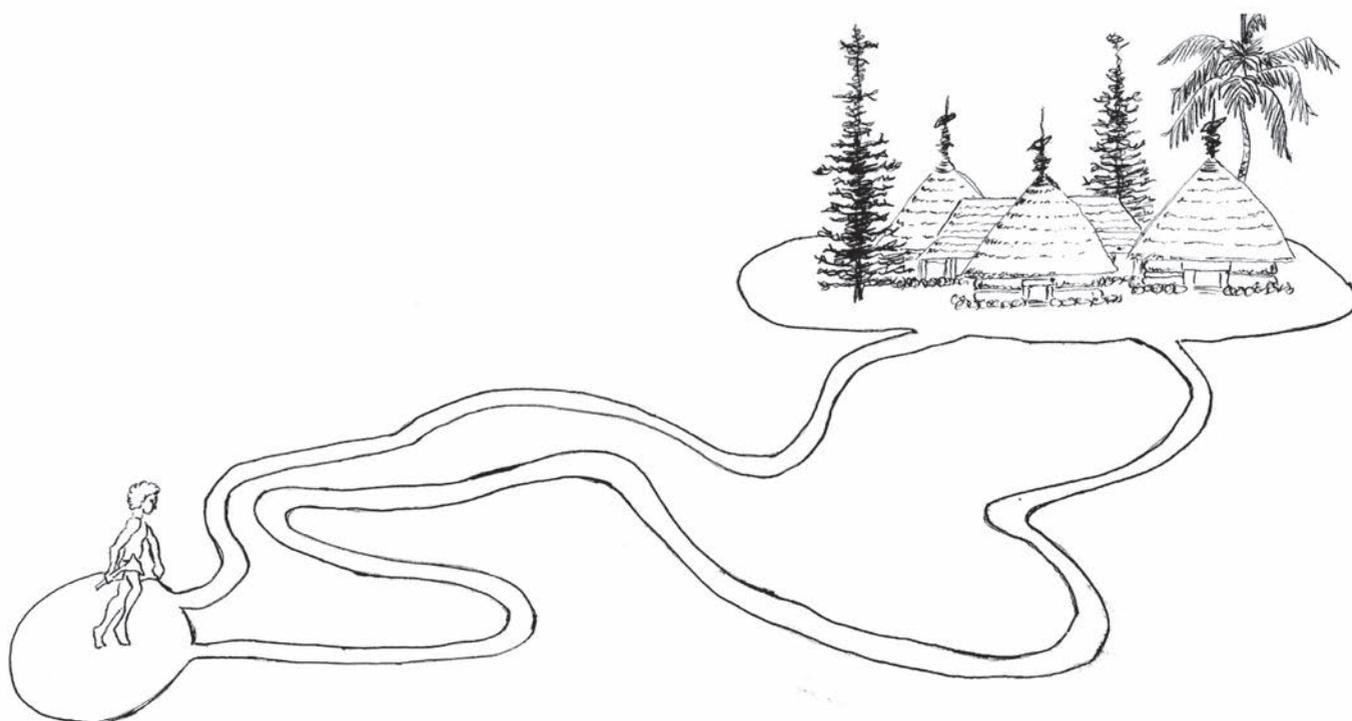
Long - Court

A'jië	Paicî	
Mwââ : a) long (idée d'espace et de temps) b) haut, grand <i>Ex : rha wi ka mwââ : un homme grand</i>	göri wâ dö iti. mâinâ	
Ubwa : court, de petite taille	caapwi âboro mâinâ ûgé , bwatö	

IV. Symbolisation

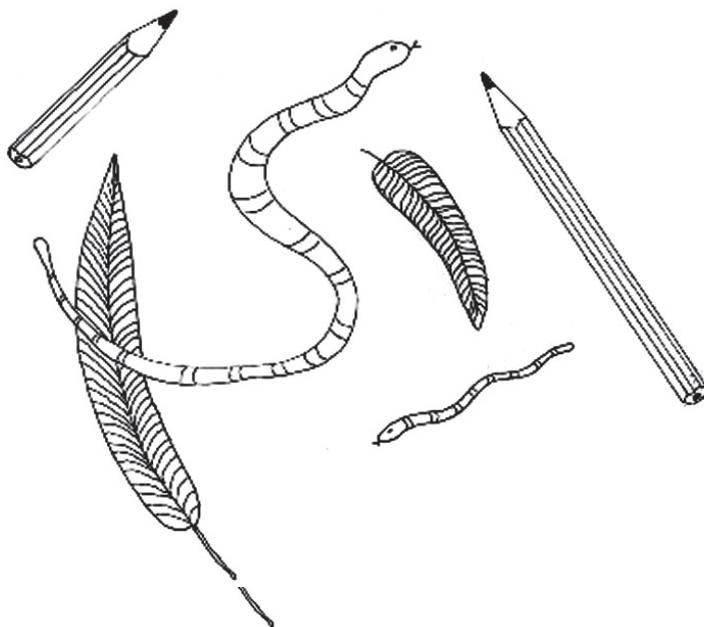
Consigne :

« Colorie le chemin le plus court pour arriver au village. »



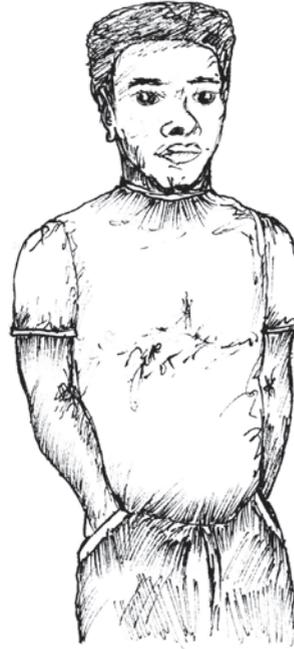
Consigne :

« Colorie en rouge ce qui est court
et en jaune ce qui est long. »



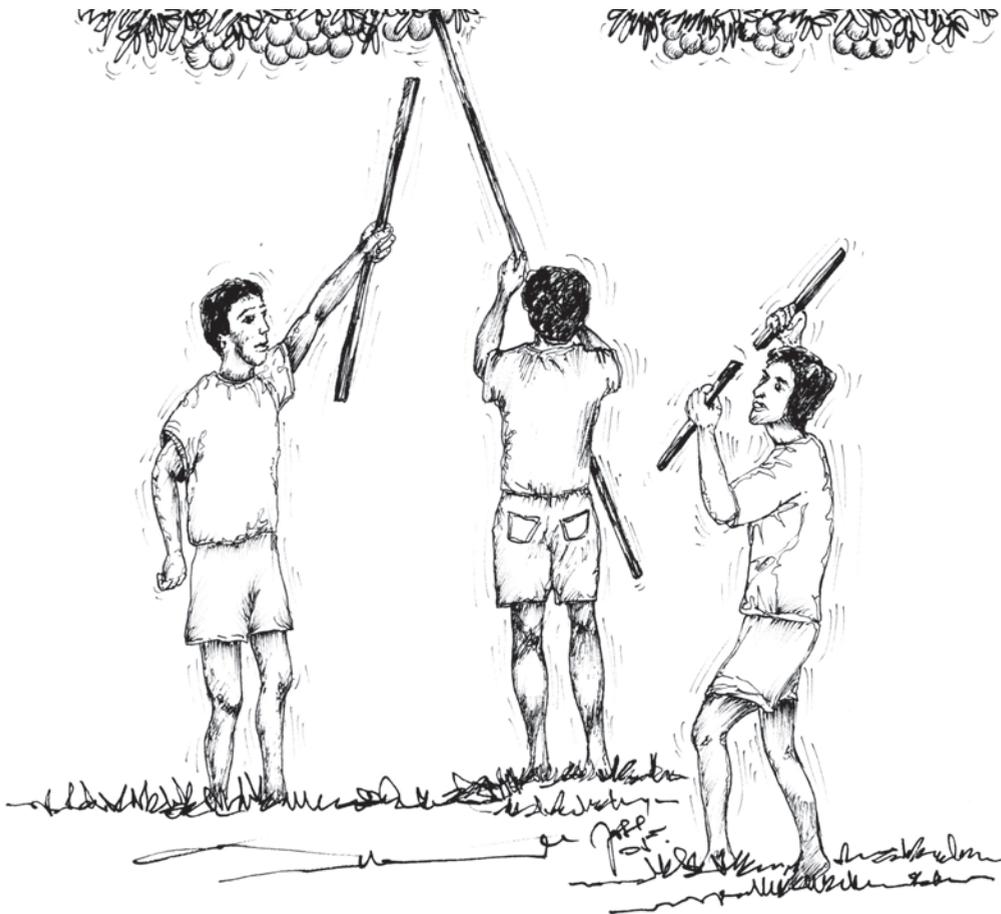
Consigne :

« Colorie le garçon qui a les cheveux longs. »



Consigne :

« Colorie le bâton qui est le plus long. »



LONG / COURT : temps¹

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et temporels en se référant à des repères stables variés
- situer des événements les uns par rapport aux autres
- distinguer succession et simultanéité
- utiliser les marques temporelles et chronologiques
- comparer des événements en fonction de leur durée
- exprimer et comprendre dans le rappel d'un événement ou d'un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.

Objectifs spécifiques :

- repérer la succession d'événements
- utiliser les indicateurs temporels de durée

Objectifs opérationnels :

- verbaliser les actions, les situations
- mémoriser la notion de durée

I. Vivre le concept avec son corps

> Situation 1

Varié la tenue d'un son avec sa voix.

Consignes :

« Tiens la note le plus longtemps possible »

> Situation 2

Jeu du chef d'orchestre. Le chœur tient la note tant que le chef d'orchestre garde la main ouverte.

Les voix s'arrêtent lorsque le poing se ferme.

Consignes :

*« On chante quand la main du chef de chorale est ouverte.
On s'arrête lorsque la main se ferme. »*

Verbalisation des enfants :

« On a chanté longtemps / pas longtemps. »

1 « Court » se traduit en langue kanak par « pas long ».

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation

L'enfant manipule une flûte.

Consignes :

« Souffle longtemps. Donne moi un son bref. »

Verbalisation des enfants :

« J'ai soufflé longtemps / Je n'ai pas soufflé longtemps »

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

On dispose de bouteilles, de cymbales, triangles,... On demande aux enfants de classer les objets suivant la durée des sons émis quand on les frappe.

Consignes :

« Classez les instruments qui donnent des sons longs ou brefs. »

Verbalisations :

Demander aux enfants la démarche qui a permis de trouver le classement.

› Situation 2

Le maître donne des situations d'activités qui durent ou qui sont brèves.

Consignes :

« Est-ce que ça dure longtemps :
- un arbre qui pousse ?
- la paille qui brûle ?
- un enfant qui grandit ?
- une poule qui pond ?.... »

Verbalisations :

« Ça dure longtemps / pas longtemps. »

IV. Symbolisation

› Situation

Dictée de sons. Les enfants symbolisent par un trait long les sons longs et par un tiret court les sons brefs.

Long-court

A'jië	Paicî	
<p>Mwââ : a) long (idée d'espace et de temps)</p> <p>b) haut, grand <i>Ex : tha wi ka mwââ : un homme grand</i></p> <p>Ubwa : court, de petite taille</p>	<p>göri</p> <p>wâ dö iti. mâinâ caapwi âboro mâinâ</p> <p>ûgé , bwatö</p>	

MOYEN ¹

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets dans l'espace par rapport à leur grandeur
- décrire des objets selon leur grandeur

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à leur taille
- nommer des objets selon leur taille
- utiliser les qualificatifs: grand, petit, moyen (« entre les deux »)

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui sont grands ou petits ou moyens
- reproduire des objets grands ou petits ou moyens
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation 1

Visite de l'école : la section des petits, la section des moyens, la section des grands. Organiser une promenade dans l'école pour présenter les différentes classes d'âges. (Il suffira d'un regroupement en classe unique).

Consignes :

1. « Où sont les petits ? Qui sont les petits ? »
2. « Qui sont les grands ? »
3. « Comment appelle-t-on les autres ? »

Verbalisations :

« les petits sont avec maîtresse Y..., les enfants de la section des petits s'appellent X, Y, ... ; les grands sont... ; entre les deux classes, les moyens sont... »

› Situation 2

Prendre trois enfants de différentes tailles et demander de comparer leurs tailles.

Consignes :

« Qui est grand ? Qui est petit ? Qui est entre les deux ? »

Verbalisations :

Réponses

1 Il n'existe pas de terme spécifique en langue kanak. Le concept se traduit par « entre les deux »

II. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation

Classement d'objets. Proposer aux enfants une collection de grands livres identiques, mélangés à une collection de petits livres identiques, mélangés à une collection de livres moyens identiques. Idem avec des cubes, des billes,... Demander aux enfants de ranger ces collections.

Consignes :

1. « Mets ensemble les grands livres sur l'étagère du haut , les petits livres sur l'étagère du bas, les livres moyens sur une autre étagère »
2. « Mets ensemble les grands cubes dans le grand panier et les petits cubes dans le petit panier, les cubes moyens dans le panier moyen »...etc...

Verbalisations :

« J'ai mis les grands/petits/moyens livres ensemble,... »

Grand – Petit – Moyen

A'jië	Paicî	
kau : grand, gros	máinâ,tèè	
Yari : a) petit (terme général), être petit	kîrî, nâ rî	
<i>Ex</i> : mwâ yari = petite maison.	nârî wâ	
Na yari : il est petit	é kîrî	
Négowé : au milieu de, le milieu de, parmi	nâ dë pèrë, nâ bibiu	

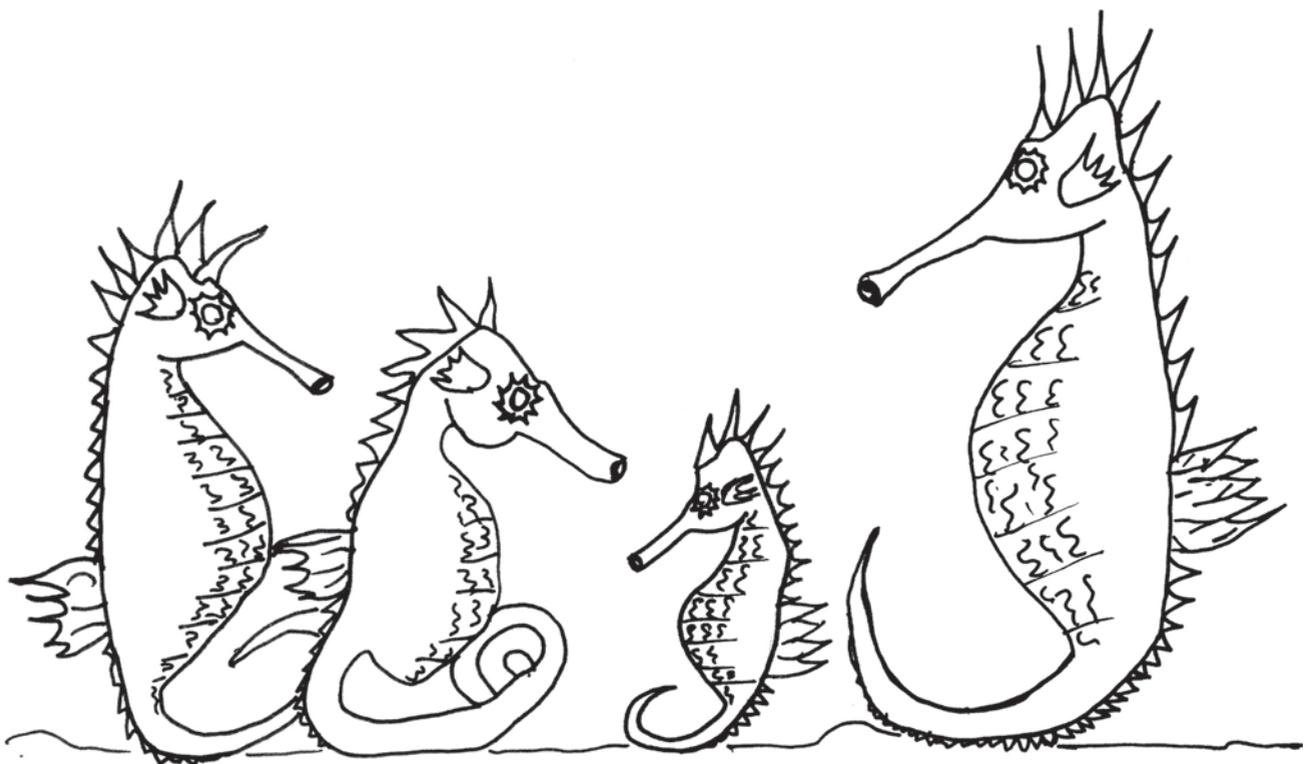
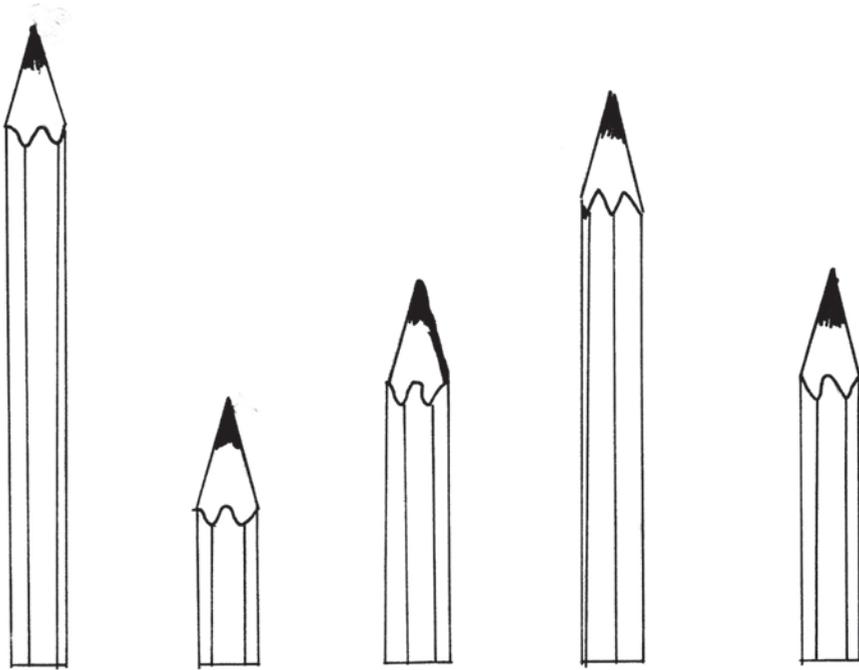
III. Symbolisation

› Situation

3 tailles du même objet sont représentés.

Consigne :

« mets de la couleur sur les objets moyens »



OUVERT / FERMÉ

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : ouvert, fermé

Objectifs opérationnels :

- identifier une ligne ouverte ou une ligne fermée
- identifier des objets qui se trouvent dans ou en dehors d'une ligne ouverte ou fermée
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec le corps

› Situation 1 Le jeu « du chien et des poules »

Matériel : cordes, tambourin (ou autre objet pour émettre un signal sonore).

Les « maisons » sont matérialisées par des cordes posées au sol.

Les poules se promènent au son du tambourin pendant que le chien les regarde. Quand le tambourin s'arrête, les poules rentrent dans les maisons et les ferment pendant que le chien essaie de les attraper pendant leur course.

Consignes :

Aux poules : « *Vous allez vous promener quand je tape sur le tambourin. Quand j'arrête de taper, vous vous sauvez dans une maison et vous fermez avant que le chien ne vous rattrape.* »

Au chien : « *Quand je tape sur le tambourin, tu attends. Quand je m'arrête de taper, tu peux aller attraper les poules qui n'ont pas fermé leur maison.* »

Verbalisations :

A la question « *Pourquoi le chien t'a-t-il attrapé ?* » :

- « - *Je n'ai pas eu le temps de rentrer dans la maison,*
- *je n'ai pas fermé la maison,*
- *parce que ma porte était ouverte.* »

› Situation 2 suite du jeu (style les « chaises musicales »)

On propose le même nombre de maisons que d'enfants. Une des maisons est fermée, les autres sont ouvertes. Pendant la musique, les enfants dansent entre les maisons. Lorsque la musique s'arrête, les enfants doivent aller se réfugier dans une maison ouverte (un enfant par maison). L'enfant qui n'a pas pu intégrer une maison est éliminé. On ferme une deuxième maison et le jeu continue.

Consignes :

« Quand tu entends la musique, tu dances. Quand la musique s'arrête, rentre vite dans une maison ouverte où il n'y a personne. Si tu ne trouves pas de maison ouverte, tu arrêtes de jouer. »

Verbalisation :

demander aux enfants de répondre aux questions suivantes : « Pourquoi n'es-tu pas dans une maison ? Comment avez-vous fait pour rentrer dans les maisons ? »

II. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Activité de tri selon les critères « maison ouverte, maison fermée ».

Matériel : pâte à modeler, petits animaux en jouets.

Consignes :

« Vous prenez la pâte à modeler et vous faites chacun une maison ouverte et une maison fermée. »

La maîtresse donne des animaux et dit : « Mettez les animaux dans les maisons »

Verbalisations :

On demande aux enfants de nommer les animaux qu'ils ont placés.

Question :

« Y a-t-il des animaux dans toutes les maisons ? »

Réponses attendues :

<p>« – Non, il y a des maisons vides</p> <p>« – Pourquoi vous n'avez pas mis d'animaux dans ces maisons ?</p> <p>– Parce qu'elles sont fermées !</p> <p>« – Pourquoi avez-vous choisi de mettre les animaux dans les autres maisons ?</p> <p>– Parce qu'elles sont ouvertes. »</p>	<p>« – Oui !</p> <p>« – Comment sont ils entrés dans les maisons ?</p> <p>– Ils ne peuvent pas rentrer dans les maisons car elles sont fermées</p>
--	--

› Situation 2

Après discussion, on schématise les actions décidées.

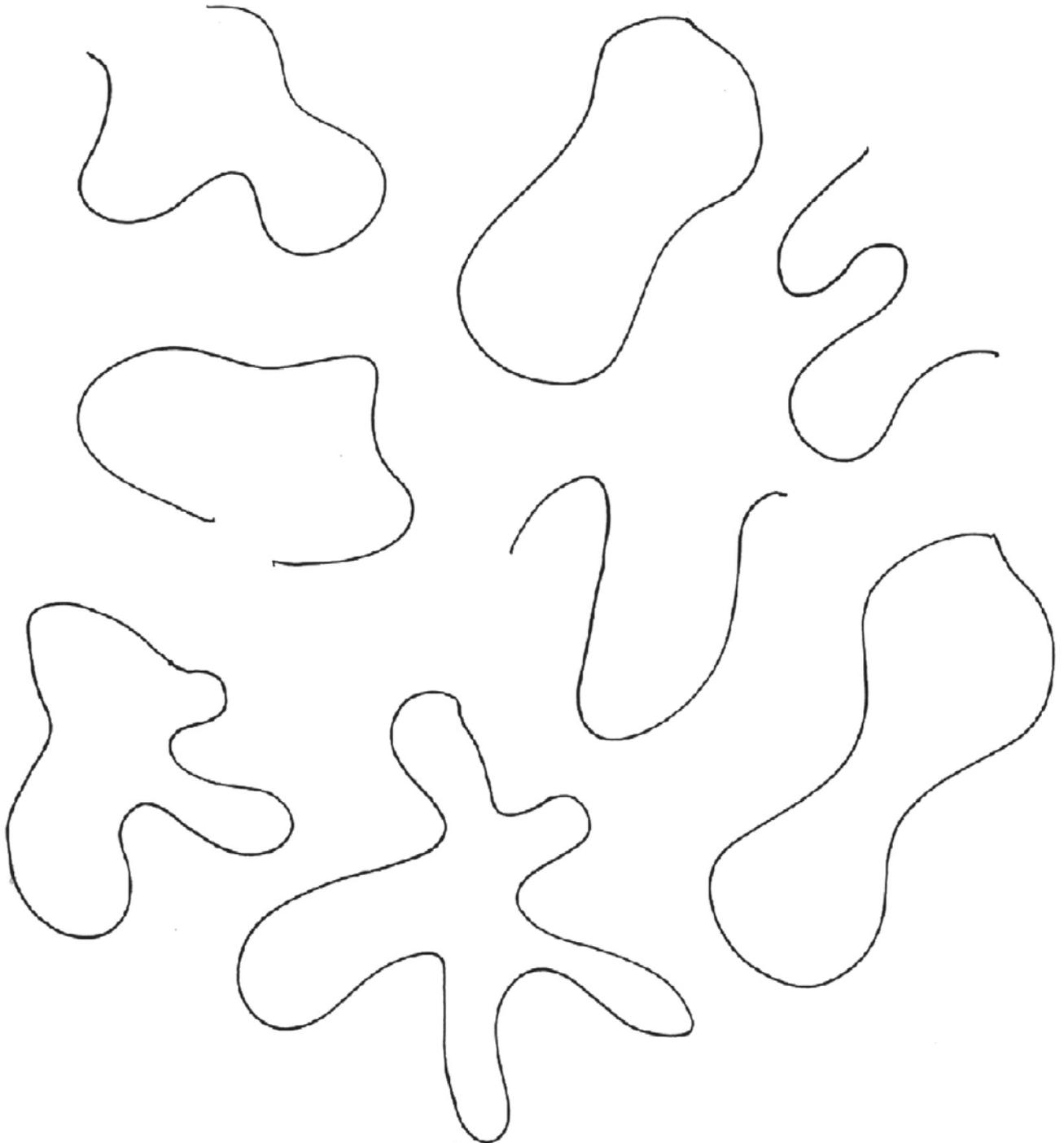
Ouvert / fermé

Français	A'jië	Paicî
Ouvert : La maison est ouverte	Na cî e na mwâ	Tépiri E tépiri i wâ
Fermé : Le poulailler est fermé	Na yâwî ena mwâ i méyë	Târi É târi i wârâ ja

III. Symbolisation

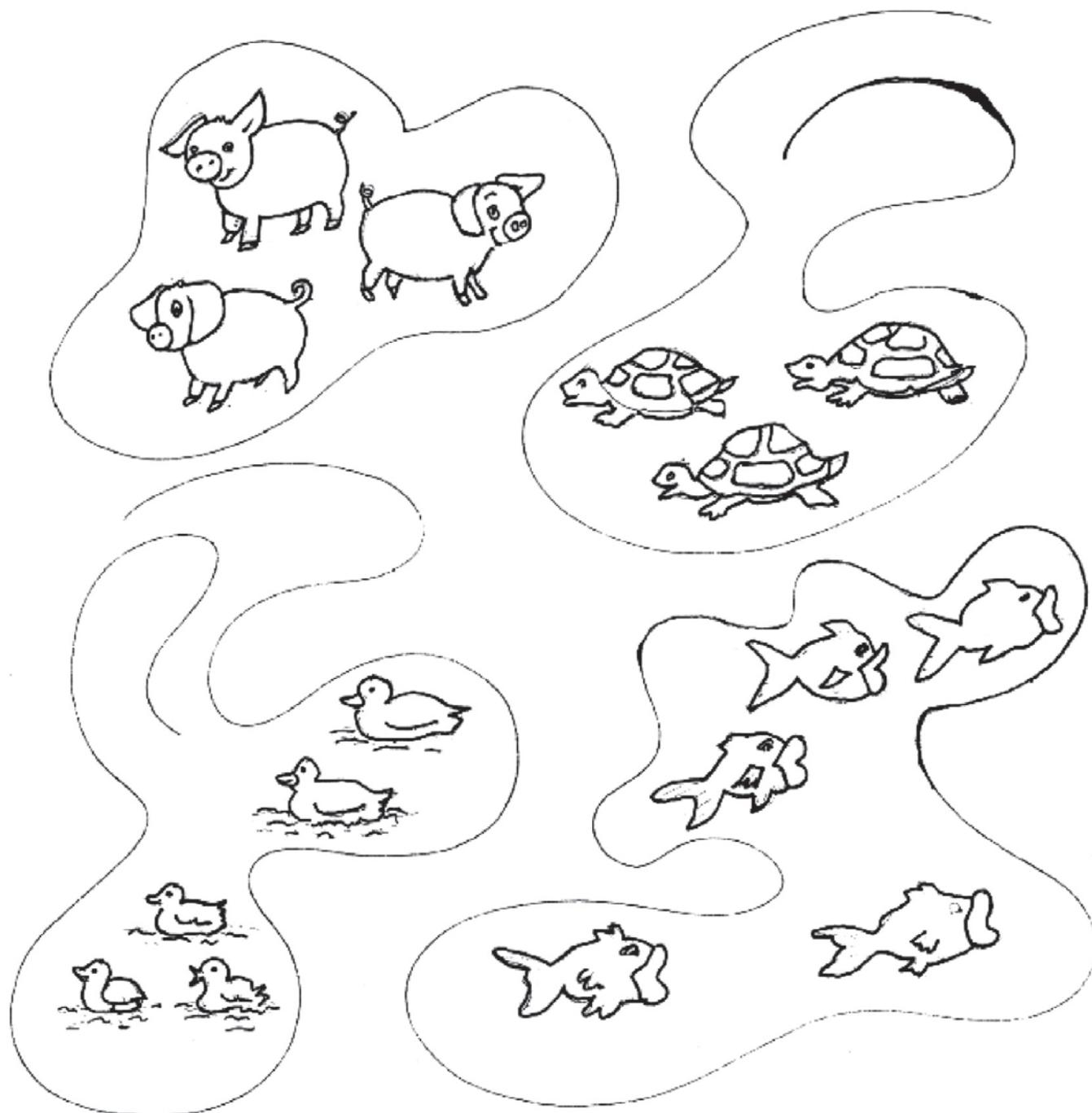
Consigne :

« Repasse en rouge les lignes fermées, repasse en vert les lignes non fermées »



Consigne :

« Colorie les animaux qui peuvent sortir de leur maison »



AVANT-APRÈS

Passé et futur lointain

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des déplacements dans l'espace par rapport au temps et par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et temporels en se référant à des repères stables variés
- situer des évènements les uns par rapport aux autres
- distinguer succession et simultanéité
- utiliser les marques temporelles et chronologiques
- comparer des évènements en fonction de leur durée
- exprimer et comprendre dans le rappel d'un événement ou d'un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques

Objectifs spécifiques :

- repérer la succession d'évènements passés et à venir
- retrouver l'ordre chronologique passé et à venir
- utiliser les indicateurs temporels : il y a longtemps, avant, après, maintenant, plus tard
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : devant, derrière

Objectifs opérationnels :

- verbaliser les actions, les situations
- mémoriser l'ordre chronologique des actions passées et à venir

I. Vivre le concept par rapport à autrui

> Situation 1

On fera venir une personne âgée qui racontera son enfance. On amènera les enfants à établir des comparaisons avec leur présent. Le discours pourra être ponctué par la présentation de photos d'archives ou de films documentaires anciens sur la région.

Consignes :

- « *Q'avait-on avant ? Comment faisait on avant ?* »
- « *Qu'est-ce qui a changé aujourd'hui ?* »

> Situation 2

On enchaîne avec des représentations du futur. On demande aux enfants de dessiner par exemple la voiture du futur... On leur montrera des images futuristes, des extraits de films de fictions...

Consignes :

- « *Qu'a-t-on aujourd'hui ? Comment vit-on aujourd'hui ?* »
- « *Qu'est-ce qui aura changé quand vous serez vieux ?* »

II. Vivre le concept par rapport à son corps et à l'objet

> Situation

Demander aux enfants d'apporter des photos d'eux : depuis leur naissance jusqu'à aujourd'hui... Demander à chacun de placer les photos dans l'ordre chronologique et de commenter. Le maître choisira une photo et demandera quelles sont celles qui viennent avant et après.

III. Vivre le concept en manipulant des objets

> Situation

Apporter des paires d'objets : l'ancien qui a été remplacé par l'actuel... ex : un modèle ancien et récent de petite voiture ; cartes postales ; timbres ; moulin à café ; fer à repasser ; tourne-disques ; livres ; stylo ; ...

Consignes :

« Mettez ensemble les objets anciens »

« Quel objet vient avant le stylo ? Quel objet vient après le fer à repasser ?... »

Verbalisations :

« le stylo à plume vient avant le stylo à bille »

« le CD vient après le disque »

Avant-après

A'jië	Paicî	
<p>Baayê → avant, en premier, autrefois, d'abord.</p> <p>Baayêri → avant que, avant de.</p> <p>rée → maintenant, en ce moment. Taadèa après, dernier. S'emploie pour un temps lointain, indéfini.</p> <p>Tèi nédèè → après</p> <p>Après : nédèè Ex : tei nédèè rha varhui : après un mois</p>	<p>Béaa</p> <p>Béaa kârâ</p> <p>Nâ cèù-é - pwicö</p> <p>Caapwi parui géé nâ cèù-é</p>	

IV. Symbolisation

Consignes :

« Entoure les objets anciens. »



PENCHÉ

CAPACITÉ : Se structurer dans l'espace

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : penché

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui sont penchés par rapport à soi
- identifier des objets qui sont penchés par rapport à un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

Conditions :

- activités en grand groupe et en petit groupe
- matériel : – un gobelet et une paille par enfant
– un magnétophone et une cassette (musique)
– un sac ou un carton par enfant
– un panier et des cailloux (ou coquillages, balles)
– des graines (ou gommettes, feuilles, papier), du sable

I. Vivre le concept avec le corps et par rapport à autrui

› Situation Jeu du culbuto.

Au préalable, montrer le principe du culbuto... Par exemple, on pourra lester un œuf gobé avec du chocolat ...

Les enfants sont par groupes de trois. L'un d'entre eux se place entre les deux autres, en se tenant raide et immobile pour représenter un culbuto. Tour à tour ses camarades vont le pousser, le retenir, lui faire retrouver sa position droite, le repousser,...doucement !

Consigne à l'enfant « culbuto » :

« Tu restes droit »

Consigne aux autres enfants :

« Vous le poussez doucement et vous le retenez »

Verbalisation de l'enfant « culbuto » : « Je suis droit,...Je suis penché ».

Variante :

Un enfant « culbuto » peut être au centre d'un cercle d'enfants.

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› **Situation 1** Variante du « jeu de quilles ».

Une dizaine de bâtons sont plantés en terre, espacés chacun d'une vingtaine de centimètres et suffisamment enfoncés (utiliser du sable...). Les enfants forment deux équipes et possèdent chacun une ou deux balles de tennis. Ils sont alignés, face aux bâtons, à une distance d'environ 4 mètres.

Consignes :

« Vous lancez les balles pour faire pencher les bâtons »

« L'équipe qui gagne est celle qui a le plus de bâtons penchés »

Verbalisation :

« J'ai x bâtons penchés... J'ai x bâtons droits ».

Variante :

D'autres locaux, ou des jeux de cour peuvent aussi être utilisés pour cette situation.

› **Situation 2** Jeu du diabolo.

Il s'agit de faire aller et venir un feutre d'une main vers l'autre.

Consigne :

« Vous placez le feutre bien droit entre vos mains. Vous le penchez ensuite d'une main à l'autre »

Verbalisation :

« Le feutre penche sur ma main droite, le feutre est penché sur ma main gauche »

› **Situation 3** Les oursins.

Matériel :

Une boule de pâte à modeler (ou argile) et une dizaine d'allumettes. La maîtresse pique les premiers bâtonnets qui seront droits...

Consignes :

« On va faire un oursin. Vous continuez à piquer les bâtonnets dans la pâte à modeler (terre ou argile). Vous désignerez ensuite les bâtonnets penchés et les bâtonnets droits. »

Verbalisation :

« Ce bâtonnet est penché, ce bâtonnet est droit »

› **Situation 4** Sortie nature.

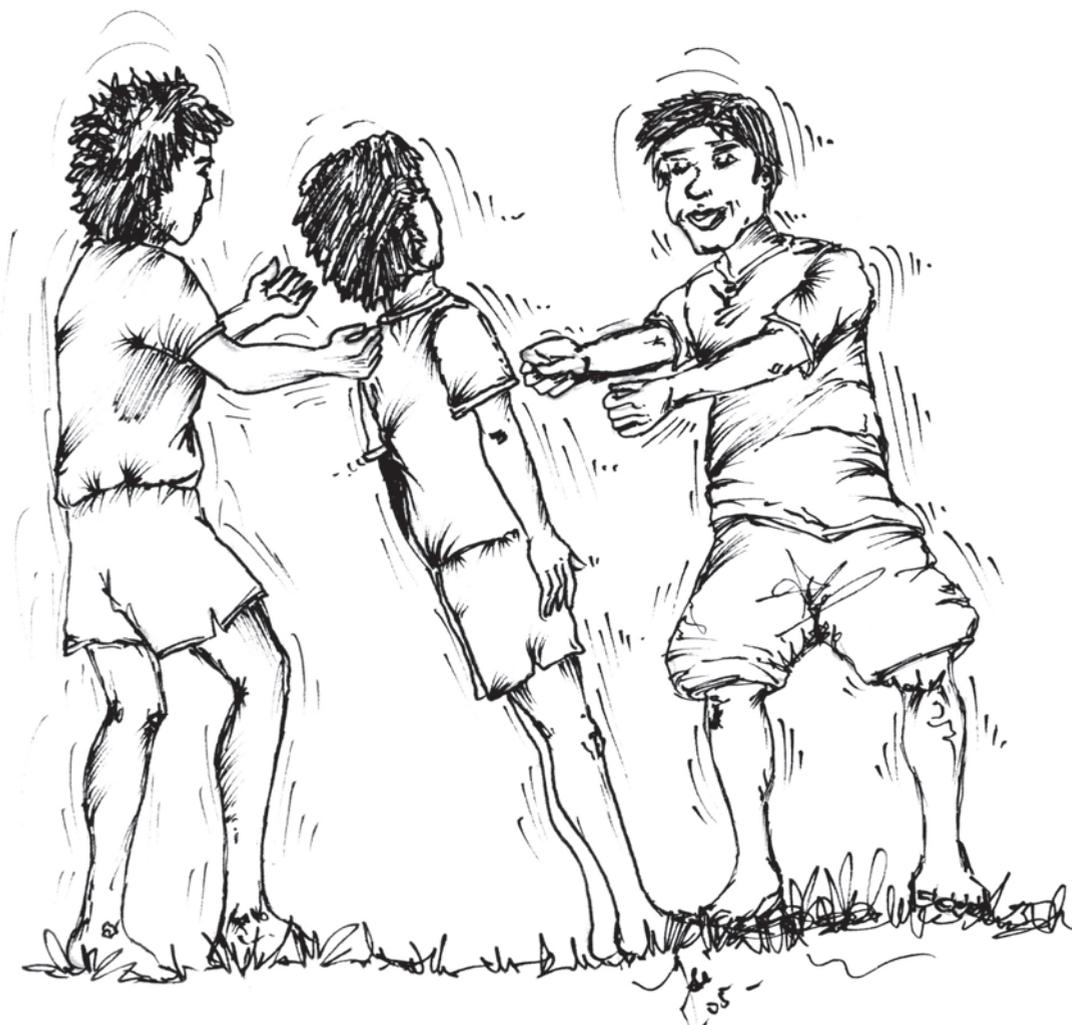
Observer les arbres droits, penchés, les nervures des feuilles...

III. Symbolisation

Consignes :

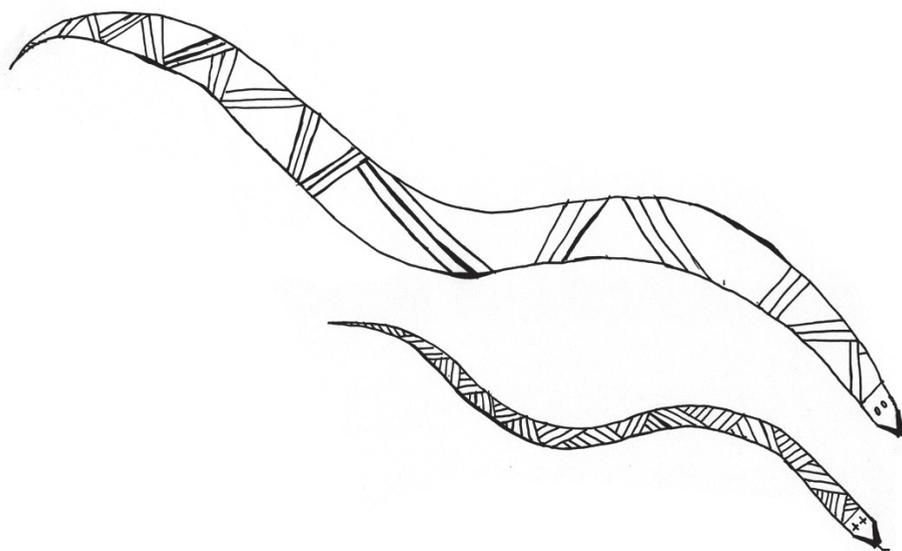
« Colorie le bonhomme penché »

« Entoure le bonhomme droit »



Consignes :

« Tu termines de tracer les traits sur le grand serpent »



Penché

A'jië	Paicî
<p>Ta (1) :</p> <p>a) Dévier de son chemin, de sa direction. Ex : na ta rai wêyê na yovari = le cheval a dévié du chemin.</p> <p>b) Se dit du cou dans le torticolis : Na ta na kwègûrû Ta = le cou penché</p>	<p>Ta bii</p> <p>E ta bii é jii nâigé kêê i ööci</p> <p>E cùtù i nyââ</p>

PEU / BEAUCOUP

Compétences relatives aux quantités et aux nombres :

L'enfant sera capable de :

- comparer des quantités en utilisant des procédures non numériques ou numériques,
- réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection,
- résoudre des problèmes portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage)
- reconnaître globalement et exprimer de très petites quantités

Objectifs spécifiques :

- comparer des quantités
- utiliser le vocabulaire : peu/beaucoup

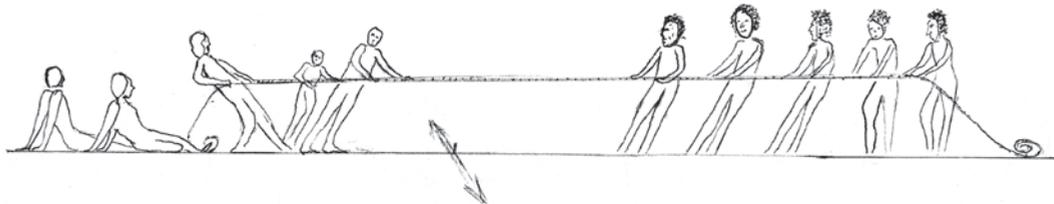
Objectifs opérationnels :

- verbaliser les actions
- résoudre les problèmes

I. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation 1 Le jeu du « Tir à la corde »

Placer un ruban au centre de la corde et délimiter au sol une limite pour chaque camp. Chaque équipe tire sur la corde de façon à amener le ruban à franchir la limite de son camp. Choisir volontairement une situation de déséquilibre : une équipe plus nombreuse que l'autre...



Consignes :

« Vous devez tirer sur la corde jusqu'à ce que le foulard arrive chez vous » Après le jeu :
« Qui a amené le foulard dans son camp ? Pourquoi ? »

Verbalisation :

« Ils sont beaucoup ! Ils sont peu ! Ils sont plus que nous ! »

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1 Le jeu du déménageur

Les enfants doivent transporter des objets d'un lieu à un autre. Deux équipes concourent. Introduire volontairement un déséquilibre : mettre plus d'objets dans le panier d'une équipe.

Consignes :

« Vous prenez à chaque fois un objet dans le panier et vous l'amenez sur la natte. Il faut aller vite ! ».... Après le jeu : « Qui a fini avant et pourquoi ? ».

Verbalisation :

« Ils ont peu d'objets, ils ont beaucoup d'objets »

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1 Discrimination auditive

Prendre deux boîtes identiques. En remplir une avec beaucoup de petits cailloux et l'autre avec peu des mêmes cailloux. La maîtresse secoue la boîte, les enfants devinent à l'écoute.

Consigne :

« Dites s'il y a beaucoup ou peu de cailloux dans la boîte. »

Verbalisation :

« Beaucoup ! Peu ! »

› Situation 2 Construire des collections

Consigne :

« Fais un tas avec peu de cailloux (ou autres), fais un tas avec beaucoup de cailloux. »

Verbalisation :

Pour chaque collection : « J'ai mis peu de cailloux,... »

› Situation 3 Discrimination tactile

Les enfants, les yeux bandés, devinent au toucher s'il y a beaucoup ou peu de cailloux dans la boîte.

Consigne :

« Vous dites s'il y a beaucoup ou peu de cailloux dans la boîte. »

Peu / Beaucoup

Français	A'jië	Paicî
Beaucoup Il y a beaucoup de poissons Peu : Il y a peu de roussettes	Pô^rô Na pô^rô na êêwâ Duwê Cé^ré duwê na pâ^rà méu	Wâru Nyê dau wâru êrêwêë Pwâco Nyê pwâco mêèrë

III. Symbolisation

Consigne :

« Colorie les paniers où il y a beaucoup de bananes. »

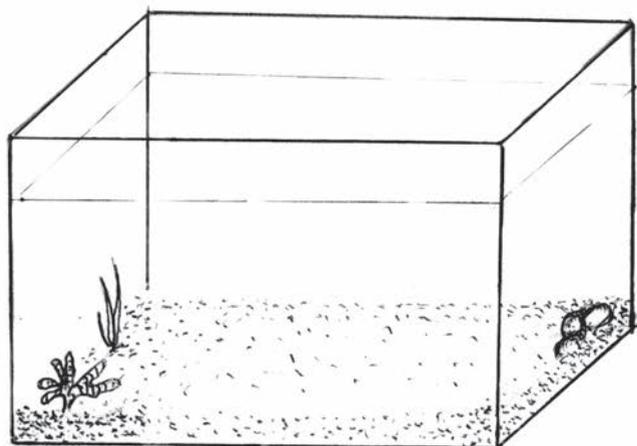
« Colorie l'arbre où il y a peu de roussettes »



Consigne :

« Mets beaucoup de poissons (gommettes) dans l'aquarium. »

« Colle un peu de graines dans le sac. »



SUR – SOUS

OBJECTIF POUR LE MAÎTRE : Introduire les notions spatiales « sur » et « sous »

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : sur, sous, dessus, dessous

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent dessus ou dessous soi
- identifier des objets qui se trouvent sur ou sous un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

I. Vivre le concept avec son corps

› Situation 1

Les enfants sont assis. L'adulte raconte et mime l'histoire : « *Le voyage du papillon* ».

Consignes :

1 « *Ecoutez mon histoire* »

2 « *Ma main est un papillon.... Il vole... et se pose sur ma tête. Il repart et se cache sous mes fesses. Il remonte... et s'arrête sur mon épaule. Il grimpe... le long de mon cou et s'arrête sous mon menton. Il s'envole à nouveau... et se repose sur mon pied. Il est fatigué et va dormir sous mon bras¹ (ou ma jambe).² »*

› Situation 2

L'adulte raconte l'histoire et les enfants miment. Au cours du récit, on demandera aux enfants de verbaliser en réponse à la question : « Où est le papillon ? »³.

Consigne :

« *Je raconte l'histoire. Votre main est le papillon* ».

1 « Le bras » se comprend en langue kanak comme le membre dans son ensemble. L'image que l'on veut donner ici se traduirait par « dans l'aisselle ».

2 Cette histoire peut être racontée suivant la structure du conte kanak qui utilise les répétitions. De manière simplifiée, on insistera sur la répétition des verbes : « il vole, il vole, il vole » ; « il remonte, il remonte, il remonte »...

3 les enfants verbalisent en utilisant « sur » lorsque « sur » est suivi d'un groupe nominal ou « dessus » si le concept est en fin de phrase. En langue kanak, « sous » se traduit de deux façons : « sous – collé à... » et « en dessous – en bas, plus bas ».

Les concepts : « au dessus, en dessous » seront étudiés en Grande Section.

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation 1 Jeu du « chat et des souris ».

Matériel :

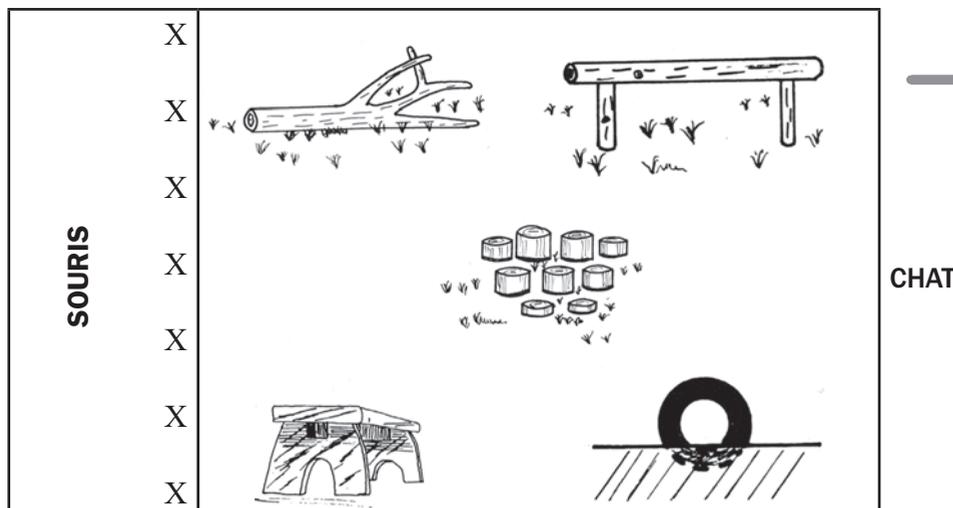
- chaises
- bancs
- carrés de planche
- ou matériel de la cour

Consignes :

- Aménager l'espace de jeu
- Répartir les rôles : un chat et des souris
- Regrouper « les souris » derrière une ligne
- Nommer le matériel qui sera utilisé

Verbalisation :

- Dire aux « souris » : « Le chat va essayer de vous attraper. Pour éviter de vous faire attraper, vous allez vite vous percher sur un objet. La « souris » qui est attrapée devient « chat »
- Dire au « chat » : « Tu viens quand je te dis et tu attrapes les souris avant qu'elles ne montent sur quelque chose. »



« Je suis sur la branche..., je suis sur la roue. »

- A chaque arrêt du jeu, poser des questions aux enfants : « Où es-tu ? »

› Situation 2 Jeu des « chaises musicales ».

Consignes :

- Les chaises sont placées en cercle
- Une seule chaise manque par rapport au nombre d'enfants

Verbalisation :

- « Quand vous entendez la musique, vous dansez autour des chaises. Quand la musique s'arrête, vous vous asseyez sur une chaise. Celui qui n'a pas de place, a perdu ».
- Poser des questions aux enfants : « Où es-tu ? »

– Reprendre le jeu avec pour consigne d’aller se placer **sous** la chaise en insistant sur la verbalisation.



« Je suis assis sur la chaise. »



« Je suis sous la chaise. »

› **Situation 3** Circuit utilisant les notions « sur- sous ».

Consignes :

- Passer sur un tronc d’arbre
- Passer sur le dos, sous une poutre
- Passer sur les roues
- Passer sous des chaises
- Passer sur des rondins
- Passer sous le banc
- Marcher à genoux sur la natte



« Vécu corporel des notions spatiales. Insister sur la verbalisation. « Je marche sur le tronc,... je passe sous le banc... »

Niveau manipulé

III. Mise en situation du concept

› **Situation 1** Jeu du déménageur.

Matériel :

- un carton contenant divers objets

Consignes :

- Répartir les enfants en deux équipes
- Dans chaque équipe les enfants sont en rang
- Chaque équipe a son carton
- En face de chaque équipe, il y a un banc

Verbalisation :

- Dire aux enfants : « Au signal les deux premiers, vous prenez un objet dans le carton, vous courez le plus vite possible pour aller le poser **sur** le banc. C’est le signal de départ pour les numéros 2. Prenez un seul objet à chaque fois. Le jeu s’arrête quand une équipe a vidé son carton. »
- A la fin du jeu, poser la question : « Où as-tu mis les objets ? »



« J’ai mis les objets sur le banc. »

- Reprendre le même jeu en changeant de consigne, où cette fois les objets seront posés **sous** une table.



« J’ai mis les objets sous la table. »

› Situation 2

Matériel :

- une table
- une boîte avec divers objets

Consignes :

- Regrouper les enfants sur une natte et donner les ordres suivants :
« Prends un livre et va le poser sur la table. Prends un cube et va le poser sous la table. »
- Poser des questions du type : « Où as-tu posé le livre ? Où as-tu posé le cube? »



« J'ai posé le livre sur la table, j'ai posé le cube sous la table. »

› Situation 3

Consigne :

- Désigner un enfant et lui dire : « Je vais poser des objets et tu me dis où ils sont. »

Sur – Sous

A'jië	Paicî
<p>Sur = bwêê (1) = surface, dessus = rö (1) = dans, à, sur, en, par</p> <p>Ex : céré tèi rö gwêêwè = ils montent sur la montagne.</p> <p>Sous = é ria/é vè ria = du côté du bas Contraire = é rua/é vè rua = en haut, plus loin, tout en haut</p>	<p>Görö – gö Nâ (dans, en) Wâ görö (sur)</p> <p>Rë too nââ görö jaa</p> <p>Ara (sous), wâ ni boo</p> <p>Wâ ni nî dö (en haut) Wâ pë cówâ (plus loin) Wâ ni döiti (tout en haut)</p>

IV. Symbolisation

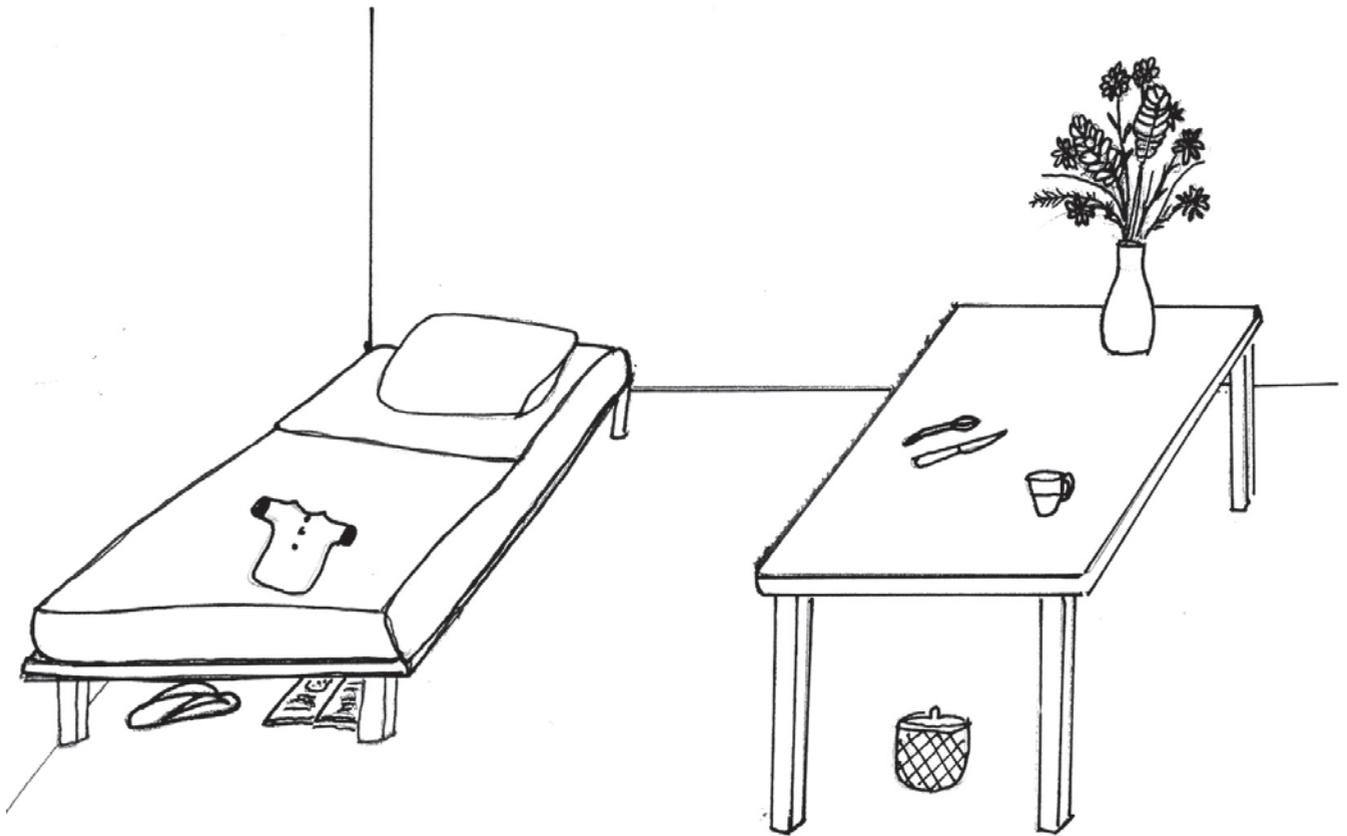
> Situation

Application individuelle.

- Distribuer la feuille d'exercice
- Commenter avec les enfants
- Lire la consigne
- L'enfant réalise ensuite l'exercice

Colorie ce qui est sous le lit. Entoure ce qui est sur la table.

S'assurer que l'enfant a bien compris la consigne avant de réaliser son exercice.



À TRAVERS – TRAVERSER

CAPACITÉ : Se structurer dans l'espace

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace :

L'enfant sera capable de :

- repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi
- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés

Objectifs spécifiques :

- repérer des objets par rapport à soi
- repérer des objets par rapport à un repère fixe
- se situer par rapport à un objet
- situer des objets par rapport à soi
- situer des objets par rapport à un repère fixe
- utiliser les indicateurs spatiaux : à travers

Objectifs opérationnels :

- identifier des objets qui se trouvent en travers de soi
- identifier des objets qui traversent un autre objet
- verbaliser les actions, les situations

Conditions :

- activités en grand groupe et en petit groupe
- matériel : – un gobelet et une paille par enfant
– un magnétophone et une cassette (musique)
– un sac ou un carton par enfant
– un panier et des cailloux (ou coquillages, balles)
– des graines (ou gommettes, feuilles, papier), du sable

I. Vivre le concept avec son corps

› Situation

Proposer un parcours en symbolisant une route, un fossé, une rivière, un champ. Les enfants préciseront ce qu'ils font, à chaque fois qu'ils traversent une route, une rivière,...

« *Je traverse la route, le fossé,...* », chaque fois qu'ils rencontreront l'objet sur leur parcours.

Consigne :

« *Vous faites le parcours. A chaque fois que vous traversez une rivière, un fossé, une route, vous le dites !* »

Verbalisation :

« *Je traverse la rivière, je traverse la route...* »

1 Il existe deux mots différents en langue kanak pour exprimer le concept « à travers ». Nous proposons deux fiches. L'une pour exprimer le mouvement : « passer à travers champs... », l'autre pour exprimer la transparence : « voir à travers la vitre... ».

II. Vivre le concept par rapport à l'objet

› Situation

Dessiner un parcours automobile ou utiliser un tapis de voiture.

Les enfants utilisent des voitures et des figurines d'animaux. Ils les font évoluer sur le parcours et à chaque fois qu'ils les font traverser quelque chose, ils doivent le dire en utilisant le terme « traverser ».

Consignes :

« Vous jouez avec les voitures et les animaux. A chaque fois que vous les faites traverser, vous dites ce qu'ils font. »

Verbalisation :

« La voiture traverse la route, le cheval traverse la route... »

À travers (traverser)

A'jië	Paicî
tawarhere : a) recouvrement bridé, casser Ex : na tawarhere jî kêtê = il casse la branche b) traverser Ex : tawarhere nérhëë = traverser la rivière	Dë-ciö E dë-ciö i îrî upwârâ Ta-pëgë Ta-pëgë nâ iriwâ

III. Symbolisation, évaluation écrite

> Situation

Présenter sur un dessin différents groupes de personnages orientés, effectuant différentes traversées dans un paysage...

Consignes :

« Entoure les personnages qui traversent quelque chose »



LENTEMENT – VITE

Compétences dans le domaine de la structuration du temps :

L'enfant sera capable de :

- décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et temporels en se référant à des repères stables variés
- situer des événements les uns par rapport aux autres
- distinguer succession et simultanéité
- utiliser les marques temporelles et chronologiques
- comparer des événements en fonction de leur durée
- exprimer et comprendre dans le rappel d'un événement ou d'un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques

Objectifs spécifiques :

- repérer la succession d'événements
- utiliser les indicateurs temporels de durée

Objectifs opérationnels :

- verbaliser les actions, les situations
- mémoriser la notion de durée

I. Vivre le concept avec le corps

› Situation 1 Danse.

Se déplacer au rythme d'une musique lente ou rapide.

Consigne :

« *Ecoutez la musique et déplacez-vous* »

› Situation 2

Se déplacer à la cadence du bambou (lent/rapide)

Consigne :

« *Ecoutez le bruit du bambou et marchez* »

Verbalisation :

« *Quand on tape lentement, je marche lentement, quand on tape vite, je marche vite* ».

› Situation 3

Parler (ou chanter) vite ou lentement... Reprendre une comptine connue des enfants et s'amuser à la dire le plus lentement possible ou le plus vite possible... Le locuteur donne l'exemple.

Consigne :

« Répète la comptine lentement (ou vite) »

Verbalisation :

« J'ai parlé lentement (ou vite) »

II. Vivre le concept par rapport à autrui, à l'objet et en manipulant les objets

› Situation 1 Jeu des déménageurs.

Deux enfants sont en compétition. Chacun doit aller chercher, le plus vite possible, les objets dans un panier et les ramener dans son camp.

Matériel :

4 paniers, 3 objets dans deux paniers.

Inciter les enfants qui regardent à encourager ceux qui courent : « *viiiite !* »

Consignes :

« Allez chercher les objets qui sont dans le panier. Ramenez les dans le panier qui est à côté de vous. Attention, prenez un seul objet ! »

« Qui est arrivé avant ? Pourquoi ? »

Verbalisation :

« J'ai couru plus vite (ou plus lentement) »

Variante :

D'autres locaux, ou des jeux de cour peuvent aussi être utilisés pour cette situation.

› Situation 2 Jeu des billes.

2 enfants sont en compétition. Ils doivent transporter une bille dans une cuillère à soupe, d'un lieu à un autre.

Consigne :

« Allez jusqu'au repère et ne faites pas tomber votre bille. Si la bille tombe, vous recommencez »

Verbalisation :

« Pour arriver avant, il faut aller lentement ».

Lentement-vite

A'jië	Paicî
<p>Mwââlèè (lent, lentement)</p> <p>Ex : na vâ^râ mwââlèè (il marche lentement)</p> <p>kôyî (marcher vite, se dépêcher) na kôyî 'il marche vite)</p>	<p>éââ, Cîââ (doucement) Ipwâ (être en retard)</p> <p>É pârà éââ</p> <p>Wëcî (vite), awëi (prompt)</p>

III. Symbolisation

› **Situation 1** Evaluation en motricité.

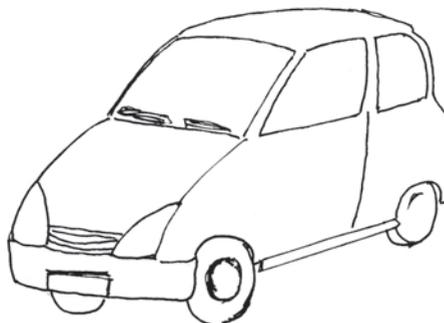
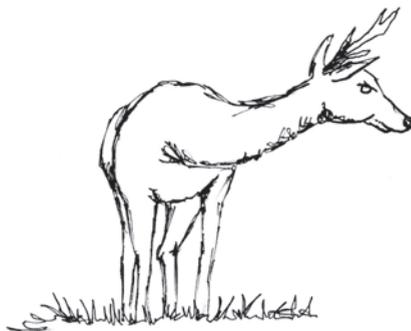
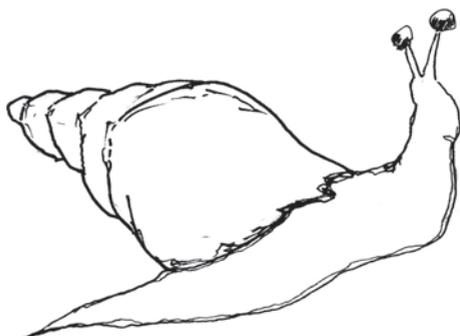
Consigne :

« *Marchez vite, marchez lentement* »

› **Situation 2** Evaluation écrite.

Consigne :

« *Colorie ce qui va vite* »



ÉDUCATION PERCEPTIVE : LE GOÛT

Compétences dans le domaine sensoriel :

L'enfant sera capable de :

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles,
- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui leur correspondent

Objectifs spécifiques :

- décrire, comparer les activités et classer les éléments liés à la perception du goût
- apprendre le vocabulaire : sucré, salé, acide, amer, piquant

Objectifs opérationnels :

- résoudre des situations problèmes qui privilégient le sens du goût,
- verbaliser les actions

I. Identifier le sens

› Situation 1

Phase de découverte : On présente des bouteilles (ou bocaux) identiques et fermées contenant divers produits liquides : eau ; eau de mer ; eau sucrée ; citronnade ; miel ; huile ; ... On demande aux enfants d'observer et d'émettre des hypothèses. Ils peuvent manipuler les bouteilles.

Consigne :

« Qu'est-ce qu'il y a dans ces bocaux ? »... « Pourquoi penses-tu que c'est du miel ? »

Réponses : les enfants peuvent répondre en comparant les produits qu'ils connaissent chez eux, selon les couleurs, les consistances...

› Situation 2

Vérification d'hypothèses

Consigne :

« Comment peux-tu être sûr que c'est du ... ? » ou « Comment faire pour savoir ? »

Réponses attendues : « On va sentir, On va toucher, on va goûter ».

› Situation 3

On présente trois bouteilles contenant de l'eau ; de l'eau sucrée ; de l'eau salée. Les enfants ne peuvent plus émettre d'hypothèses quant à la couleur ou la consistance.

Consigne :

« Une seule bouteille contient de l'eau comme celle que l'on boit tous les jours. Laquelle ? »

Réponse attendue : « On va goûter »

Insister pour situer l'organe utilisé lorsque l'on goûte : la langue

II. Identifier les aliments au goût

› Situation

Chaque enfant, à tour de rôle, les yeux bandés, goûte 3 ou 4 aliments servis par la maîtresse avec la fourchette : pain ; sucre ; chocolat ; pomme ; banane ; lait ; eau ; igname ; taro ; manioc,...

Consigne :

« Goûte et dis ce que c'est »

III. Sucré / Salé

› Situation

Chaque enfant goûte librement les aliments posés sur une table : du sucre, du sel , des gâteaux sucrés, des gâteaux salés, de l'eau salée, de l'eau sucrée, etc... Puis on lui demande de trier les aliments salés des aliments sucrés.

Consigne :

« Mets ensemble ce qui a le même goût »

Réponses attendues : Les enfants classent les aliments et verbalisent : « c'est sucré , c'est salé... »¹

IV. Acide / Amer / Piquant

› Situation

Chaque enfant goûte librement :

- des aliments acides : citron, tamarin, fruits verts (mangue, letchis, pêches), cerises de Cayenne, vinaigre,...
- des aliments amers : laitron, feuilles de taro, bouts de concombres, amande amère (souvent dans les noyaux), avocat vert, tisane de marguerites sauvages,...
- des aliments pimentés ou qui provoquent un picotement comme la sève de papaye².

On leur demande d'effectuer un classement et de verbaliser leurs actions.

V. Évaluation : le jeu des 5 sens

› Situation 1

Le jeu du Memory de l'alimentation (production DEFIJ, DASS-PS) :

Il s'agira de trier les cartes représentant les aliments suivant les critères du goût : les produits salés, sucrés, acides,...

1 La locutrice ou la maîtresse apporte le vocabulaire si les enfants ne le possèdent pas.

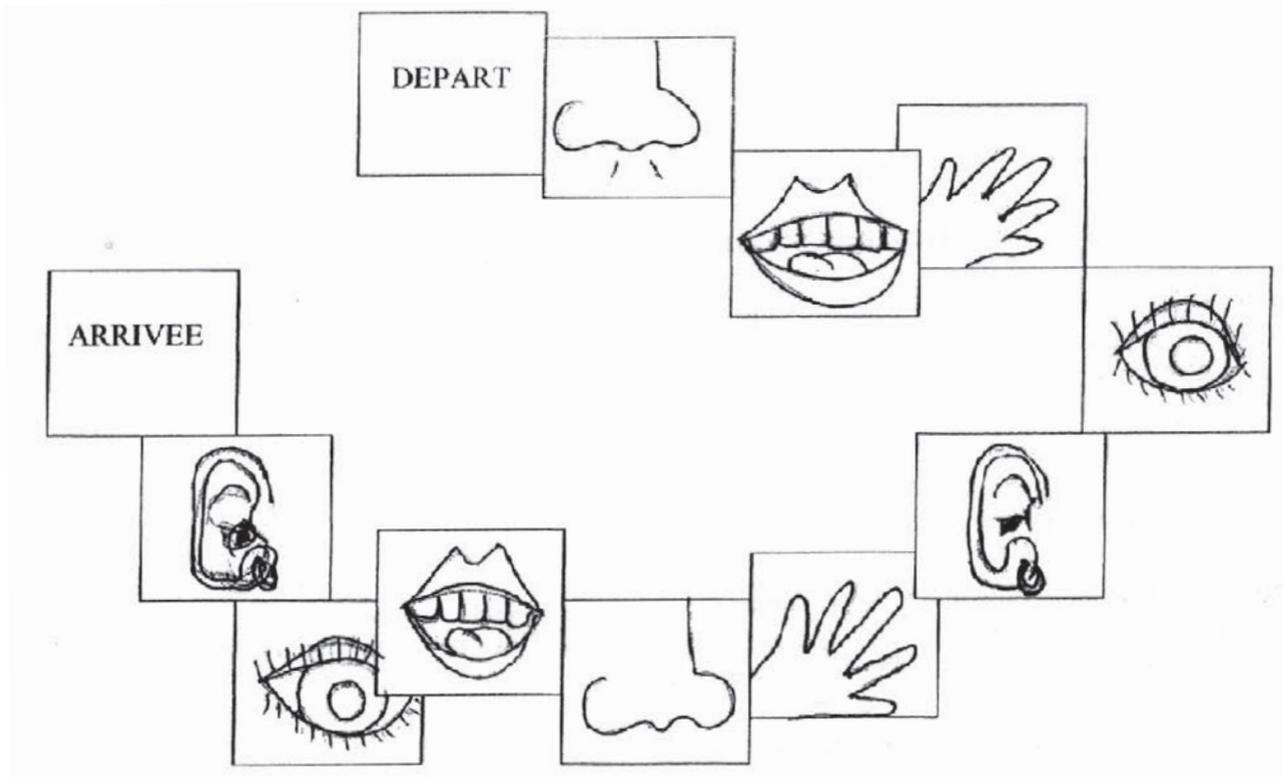
2 Il existe un mot spécifique en langue kanak pour décrire cette sensation de « picotement ».

› Situation 2

Un jeu de l'oie :

Proposer un jeu de l'oie avec 12 cases (une case « départ », « arrivée », deux cases de chaque sens) et un dé à trois faces (1 ; 2 ; 3 ; les autres faces étant cachées). Il faut répondre aux questions posées sous forme de devinettes ou de « vrai/faux » pour avancer jusqu'à la case arrivée.

A propos du goût, on posera des questions liées au vocabulaire acquis lors de ces séances.



Sucré/Salé Acide/Amer Piquant

Français	A'jië	Paicî
Sucré :	Né yuka	Nêa
Salé :	Né mâi	Mââ
Acide :	Né mââ	Tênâ
Amer :	Né mètè	Mââga
Piquant :	Né mètè (pimenté)	Tèu
<i>Ex : les bananes mûres et les framboises rouges sont sucrées</i>	Na né yuka na géö (la banane est sucrée) Na né mââ na pwêê nigo (la framboise est acide)	Pââ mûcâbu târâ mâ pââ pwârâ nûgoo mûi mâ rë nêa.
<i>Ex : la mer est salée</i>	Nérhëë mâi (l'eau salée)	É mââ i nâwië
<i>Ex : les tamarins et les citrons sont acides</i>	Na né mââ na tamarâ (le tamarin est acide) Na né mââ na yitô^rô (le citron est acide)	Pââ pwârâ tamarin mâ pââ pwârâ citron nâ mâ
Les laitrons sont amers	Na né mètè na jera dêviö (le laitron est amer)	Pââ nyêbu nâ tènâ
Les piments sont piquants	Na né mètè na pimwâ (le piment est amer)	Pââ pimô nâ tèu

ÉDUCATION PERCEPTIVE : LE TOUCHER

DUR / MOU – CHAUD / FROID

Compétences dans le domaine sensoriel :

L'enfant sera capable de :

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles,
- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui leur correspondent

Objectifs spécifiques :

- décrire, comparer les activités et classer les éléments liés aux perceptions du toucher,
- apprendre le vocabulaire : bonnes et mauvaises odeurs, fortes, délicates, sentir comme, ...

Objectifs opérationnels :

- résoudre des situations problèmes qui privilégient le sens tactile,
- verbaliser les actions

DUR / MOU

I. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

Phase de découverte : Mettre des objets dans un carton et les toucher sans les voir : une balle dure, une balle molle ; une éponge mouillée, une éponge sèche ; pâte à modeler sèche, pâte à modeler molle ; argile humide, argile sèche ; gâteaux secs, gâteaux mous ; papaye verte, papaye très mûre ; ... On demande aux enfants de reconnaître, en les désignant, les objets qu'ils touchent. Puis, ils doivent sortir les objets pour les répartir dans deux paniers suivant leurs propres critères.

Consignes :

« Cherche les choses qui vont ensemble et mets les dans chaque panier ».

« Dis-moi pourquoi tu as bien mis ces choses ensemble ? »

Réponses : On accepte toutes les réponses

› Situation 2

Prendre deux objets identiques : l'un mou et l'autre dur (des balles ou de la pâte à modeler par exemple). Les enfants touchent et s'expriment.

Verbalisation :

« L'un est dur, l'autre est mou »

› Situation 3

On reprend la première situation et on invite les enfants à répartir les objets mous ou durs dans les paniers.

Consignes :

« On met ensemble les choses dures dans ce panier et les choses molles dans l'autre ».

› Situation 4

On recherche au cours d'une sortie des objets durs et mous. Exemple :

MOU	DUR
Bois pourri, terre, feuilles vertes, fruits mûrs,...	Bois, graines, cailloux, feuilles sèches, fruits verts, etc.

› Situation 5

Activité « poterie » : On fabrique un objet : un pot, une assiette,... avec de l'argile.

Consigne :

« Tu pétris¹ un morceau de terre... Tu remontes les bords... Tu lisses et tu laisses sécher. »

Verbalisation :

On fera constater et dire aux enfants le lendemain : « la terre est devenue dure »

II. Vivre le concept avec le corps

› Situation

Chaque enfant recherche sur son corps des parties dures et des parties molles.

Consignes :

« Dis-moi ce qui est dur ou mou sur toi »

Réponses attendues :

MOU	DUR
Les joues, le lobe de l'oreille, les lèvres, la langue, la peau, les fesses, ...	Les dents, les ongles, les os : articulations, crâne, mâchoires, ...

Identifier les parties les plus sensibles pour la reconnaissance tactile :

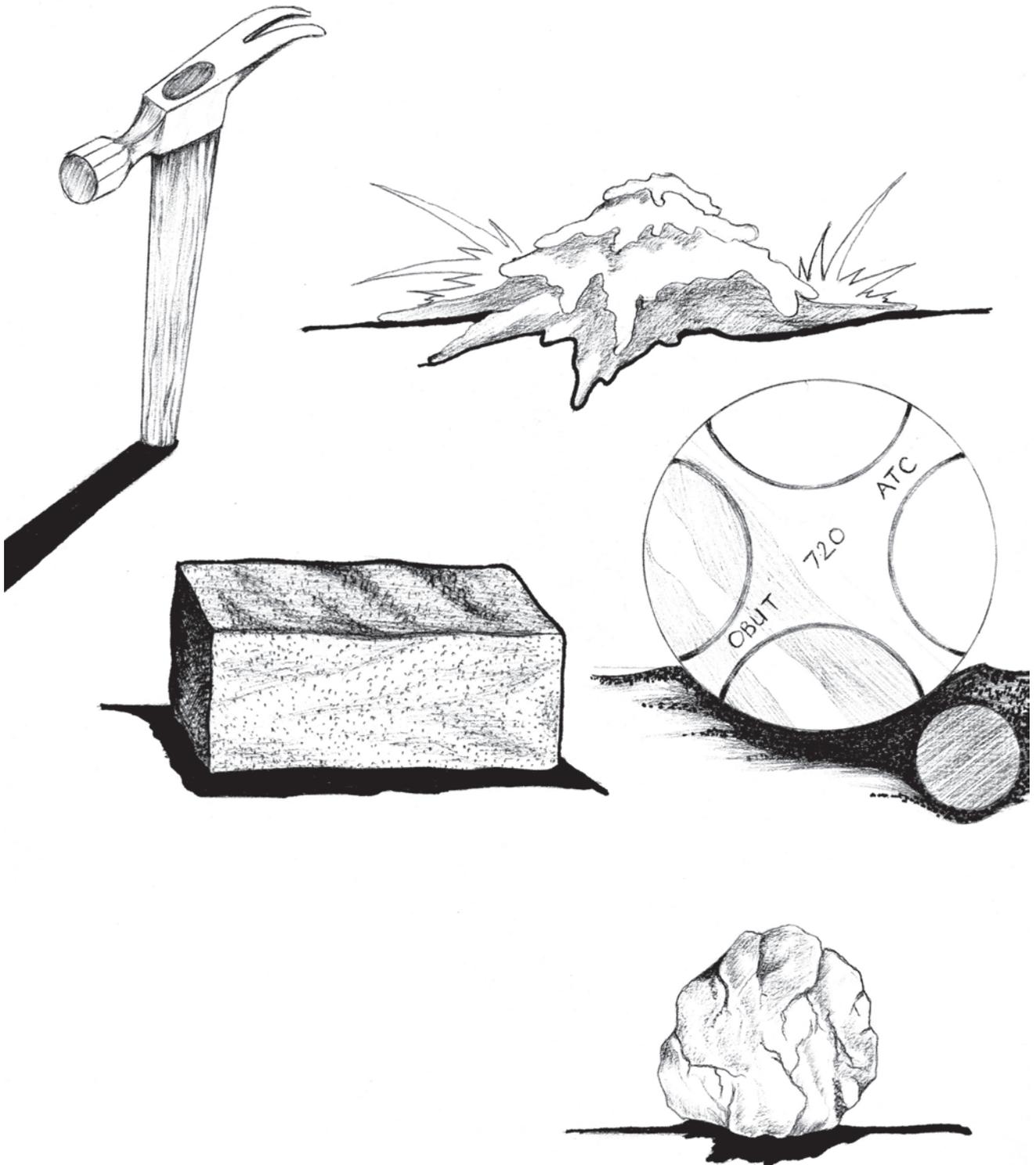
Sélectionner des objets usuels. L'enfant a les yeux bandés et l'on promène l'objet sur différentes parties de son corps (contact de l'objet avec son bras, son front, le dos ou la paume de ses mains,...). L'enfant est amené progressivement à ressentir que les parties sensibles se trouvent aux extrémités de ses doigts.

1 Pétrir se traduira en langue kanak par « écraser ».

III. Symbolisation

Consigne :

« Colorie les objets qui sont mous »



I. Vivre le concept avec le corps

› Situation

Les enfants sont regroupés devant le maître.

Consigne :

« Touchez votre visage et dites ce que vous ressentez. »

Réponses : On recueille toutes les réponses

« C'est lisse..., c'est dur... , c'est mou, c'est froid , c'est mouillé ... »

II. Vivre le concept par rapport à autrui

› Situation

Les enfants sont regroupés par deux.

Consigne :

« Frottez-vous les mains et posez les sur les joues du copain. »

Réponse attendue : « C'est chaud. »

Consigne :

« Maintenant , touchez les joues de votre camarade. »

Réponse attendue : « C'est froid. »

III. Vivre le concept en manipulant des objets

› Situation 1

On dispose d'un bol d'eau chaude et d'un bol d'eau glacée.

Consigne :

« Touchez un des verres et dites ce que vous ressentez. »

Verbalisation :

« c'est froid, c'est chaud. »

› Situation 2

L'hiver, on peut demander aux enfants de poser leurs mains sur les vitres, sur le carrelage de la classe, puis d'aller comparer en allant poser les mains sur une pierre chauffée au soleil, ou un mur exposé au soleil...

Consigne :

« Vous touchez les objets et vous dites ce que vous ressentez. »

Verbalisation :

« La pierre est chaude , les vitres sont froides. »

IV. Symbolisation

Consigne :

« Colorie les objets qui sont froids. »



Dur / Mou – Chaud / Froid

Français	A'jië	Paicî
<p>Dur : Mou : Un crabe dur m'a pincé La papaye trop mûre est molle</p>	<p>Mö^rö Yö^ra</p>	<p>Göö Wai E göö i göö nâ-é uti-o I mwanÿaté nâ é po dau târâ mâ wai</p>
<p>Chaud : Froid : Le soleil est chaud Les nuits sont froides en hiver</p>	<p>Pixê Kièò Na kau na pixê (il fait chaud) Na kièò rèi bwê (il fait froid la nuit)</p>	<p>Töö Môô É töö i töötù Rë-môô pa nê nâ pëèrè a môô</p>

ÉDUCATION PERCEPTIVE : L'ODORAT

Compétences dans le domaine sensoriel :

L'enfant sera capable de :

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles
- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui leur correspondent

Objectifs spécifiques :

- décrire, comparer les activités et classer les éléments liés à la perception des odeurs
- apprendre le vocabulaire : bonnes et mauvaises odeurs, fortes, délicates, sentir comme, ...

Objectifs opérationnels :

- irésoudre des situations problèmes qui privilégient le sens olfactif,
- verbaliser les actions

I. Identifier le sens

> Situation 1 Phase de découverte

On présente des boîtes transparentes hermétiquement fermées¹, contenant des feuilles hachées : niaoulis, eucalyptus, citron, orange, citronnelle, œillets d'Inde, algues, mimosa, para à feuilles rouges, tomates, coriandre, basilic, menthe, thym, trèfle sauvage, ...² On demande aux enfants d'observer et d'émettre des hypothèses. Ils peuvent manipuler les boîtes.

Question :

« Reconnaissez-vous ces feuilles ? »

Réponse attendue :

« Non ! »

Consigne :

« Je suis sûr que vous en connaissez. Comment peut-on faire pour savoir ce que c'est ? »

Réponse attendue :

« Il faut sentir !... »

> Situation 2

On ouvre les boîtes... Les enfants sentent et disent ce qu'il reconnaissent...

Question :

« Quelle partie de ton corps as-tu utilisé pour reconnaître les odeurs ? »

1 On recommande l'utilisation de boîtes de Pétri.

2 On choisira de travailler avec un maximum de 6 parfums par séances.

II. Identifier les plantes à leur odeur

› Situation 1

Vérification d'hypothèses

On présente aux enfants les feuilles entières de telle sorte qu'ils puissent retrouver et faire correspondre les boîtes de feuilles hachées avec les paniers de feuilles originelles respectives. On laissera les enfants manipuler, triturer les feuilles.

Consigne :

« Pour chaque boîte, retrouve la feuille entière »

Réponses attendues :

« On va sentir »

« On va toucher »

« On va goûter »

› Situation 2

On demande aux enfants d'associer l'ensemble avec le symbole : fruit ou graine correspondant.

Consigne :

« Apporte la bonne image sur chaque boîte »

Réponse attendue :

Obtenir la symbolisation suivante :

Exemple : l'image du citron avec les feuilles fraîches de citronnier et la boîte de Pétri correspondante.

III. Odeur agréable / désagréable

› Situation

On demande aux enfants de ranger les symboles obtenus précédemment dans un tableau suivant ces critères d'odeur agréable ou désagréable. Ce classement se fera suivant une décision de groupe. Le choix étant subjectif, nous proposons le tableau suivant :

Odeurs agréables	Odeurs désagréables
Citron ; citronnelle ; orange ; basilic ; coriandre ; persil	Para ; œillet d'Inde ; mimosa ; algues

Odeurs inclassables : eucalyptus ; niaouli

IV. Exercices

Jeu de reconnaissance

> Situation 1

Les symboles des produits étudiés précédemment sont affichés. Les produits sont hachés dans des boîtes, on n'en reconnaît que l'odeur.

Consigne :

« Entoure le dessin qui correspond à l'odeur qu'on te fait sentir. »

> Situation 2

Classer les odeurs dans l'ordre : sentir trois odeurs dans un ordre et ranger leurs symboles dans le même ordre.

Consigne :

« Apporte la bonne image sur chaque boîte »

Lotto des odeurs³ :

Regrouper les symboles sur des planches. Les essences sont conservées dans des flacons opaques, dans des cotons imprégnés,..., et numérotés. On coche le symbole lorsqu'il correspond à l'odeur du flacon qui circule. Le premier qui a numéroté chaque symbole de son « carton », a gagné.

V. Prolongements pour les plus grands (GS, CP)

On complètera le tableau précédent en classant des odeurs particulières ou familières : parfums de fleurs, talc, café, savon, vinaigre, terre (boue, mangrove), herbe coupée, bois brûlé, bois pourri...

Odeur agréable	Odeur désagréable	Mauvaise odeur
Animale : Chair fraîche ⁴	Fermentation : « le tourné »	Pourriture
Végétale : noix de coco	Idem	Idem

On pourra faire un parallèle avec l'hygiène corporelle et répertorier les « mauvaises odeurs » liées à une mauvaise hygiène (la transpiration dans les basquettes, les vêtements sales, la mauvaise haleine...) et les bonnes odeurs liées à la toilette (le savon, le shampoing, le dentifrice, l' eau de Cologne, les parfums, les déodorants,...)

³ Il existe des tests appelés « nez du vin » qui sont des échantillons de parfums de plantes, fruits ou objets communs qui sont simplement numérotés et qu'il faut retrouver.

⁴ Traduction en français d'un terme spécifique en langue kanak.

Bonne odeur / mauvaise odeur

Français	Paicî	A'jië
Sentir bon : Ex : une bonne odeur de fleur de puech	ûréa Wâdé ûréa kârâ mûrû mâdugö	Borhêê Na borhêê na bû^rû biyiwê (elle sent bon la fleur du bois pétrole)
Sentir mauvais : Ex : la roussette sent mauvais	ûrà èpë èpë ûrà i mêërë	Boaa Na boaa na méu

ÉDUCATION PERCEPTIVE : L'OUÏE

Compétences dans le domaine sensoriel :

L'enfant sera capable de :

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles
- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui leur correspondent

Objectifs spécifiques :

- décrire, comparer les activités et classer les éléments liés à la perception de l'ouïe
- apprendre le vocabulaire : les bruits de... , fort faible, aigu, grave.

Objectifs opérationnels :

- résoudre des situations problèmes qui privilégient le sens auditif
- verbaliser les actions

I. Identifier le sens

› Situation Phase de découverte

Les enfants sont allongés à l'extérieur, les yeux fermés. On leur demande d'écouter les bruits...

Consignes :

- « Ecoute ! »
- « Qu'est-ce que tu as entendu ? »

Réponse attendue :

Les enfants nomment les bruits entendus : « *J'ai entendu l'oiseau,...* »

Question :

- « *Avec quelle partie de ton corps as-tu entendu ?* »

Réponse:

- « *J'ai entendu avec mes oreilles.* »

II. Identifier les bruits

› Situation 1

Les enfants sont dans la classe. Ils tournent le dos à la maîtresse. Celle-ci provoque des bruits : bruit de clé ; fermeture de la fenêtre ; de la porte ; chute d'un objet (graine, caillou) ; bruit des ciseaux qui découpent ; froissement d'une feuille ; déchirement d'une feuille ; etc...

Consigne :

- « *Ecoute ! Qu'as-tu entendu ?* »

Réponse attendue :

- « *J'ai entendu le bruit de ...* ».

› Situation 2

Des bruits familiers ont été enregistrés (cf. Loto des sons : on pourra demander aux enfants de grande section de faire ces enregistrements au cours de promenades et de fabriquer les planches de dessins correspondantes.) Ex : tondeuse, voiture, bateau, cris d'animaux, eau qui coule, pluie, vagues, téléphone, ...

Consigne :

« *Ecoute ! Qu'as-tu entendu ?* »

Réponse attendue :

« *J'ai entendu le bruit de ...* ».

› Situation 3

Reconnaître des sons proches : taper des mains, des pieds ; frapper du fer, du verre, du bois, du plastique ; faire rouler un caillou dans une marmite, dans un seau ; secouer la natte, une serviette ; secouer des boîtes métalliques ou plastiques remplies de sable, graviers, cailloux, graines,...

On demandera aux enfants d'écouter, les yeux bandés, avant d'émettre des hypothèses. Et inversement, les enfants pourront manipuler et écouter les bruits que font les boîtes en les observant, pour ensuite, les yeux bandés, jouer à les reconnaître.

Consigne :

« *Ecoute ! Qu'as-tu entendu ?* »

Réponse attendue :

« *J'ai entendu le bruit de ...* ».

› Situation 4

Reconnaître les sons d'instruments locaux de musique traditionnelle: ex : flûte, toutoute, jèpa (bwadjep)¹, troncs creux, sifflet, bambous, bracelet de cheville, etc..

Consigne :

« *Ecoute ! Qu'as-tu entendu ?* »

Réponse attendue :

« *J'ai entendu le bruit de ...* ».

Evaluation :

Jeu du loto sonore : les enfants entourent les dessins sur des planches au fur et à mesure qu'ils reconnaissent les sons diffusés qui se succèdent sur une cassette.

On proposera une reprise des exemples cités plus haut.

Consigne :

« *Ecoute et entoure ce que tu as entendu* »

Exemple de planche :

1 Instrument à percussion fabriqué avec l'écorce de figuier.

Dessin du jèpa	Flûte	Fougères sèches
Feuilles de cocotier	Chevillère de danses	Tige de papayer

III. Intensité : bruit fort / bruit faible²

1. Identifier les sons

> Situation 1

On demande aux enfants d'écouter des bruits naturels enregistrés : la pluie, les vagues, les cris des oiseaux, des animaux, l'eau qui coule, des craquements de branches, des cailloux qui roulent,... On jouera également avec le volume sonore de l'appareil....

Consigne :

« Ecoute !... Comment est le bruit ? »

Réponse attendue :

« C'est fort ou faible »

> Situation 2

On pourra demander aux enfants de classer les images symboles représentant les sons dans un tableau...

Exemple :

Bruit Fort	Bruit faible
Cri, tonnerre, cascade, chutes d'eau, vagues à marée haute, perruches, siffleurs, suceurs, merles mouluques, cagous, moteurs à essence,...	Chuchotements, eau qui ruisselle, clapotis à marée basse, bengalis, inséparables, lunettes, notou, pigeons, moteur électrique,...

² En langue kanak, on traduira par « grand / petit »

2. Produire des sons forts ou faibles

› Situation 1

Avec la voix : Alternier l'intensité dans les mêmes actions :

Consignes :

« Tu vas parler fort / à voix basse ; tu vas chanter fort / à voix basse ; siffler fort / doucement ; rire fort / rire étouffé »

Verbalisation :

L'enfant répète ses actions : « J'ai parlé fort,... »

› Situation 2

Avec les parties du corps : Alternier l'intensité dans les mêmes actions :

Consignes :

« Tu vas taper fortement / faiblement des mains ; claquer fortement / faiblement des doigts ; taper fortement / faiblement des pieds. »

Verbalisation :

L'enfant répète ses actions : « J'ai tapé fort,... »

› Situation 3

Avec des objets quelconques : Alternier l'intensité dans les mêmes actions :
Les enfants sont en classe.

Consigne :

« Prends quelque chose et fait du bruit avec. »

Verbalisation :

L'enfant agit et verbalise.

› Situation 4

Avec des instruments de musique traditionnels : Alternier l'intensité dans les mêmes actions :
flûte, toutoute, jèpa (bwadjep)³, troncs creux, sifflet, bambous, bracelet de cheville, etc..

Jeu du chef d'orchestre : Les enfants ont chacun un instrument de musique ou de percussion.

Consigne :

« Quand le chef lève les bras, on joue fort ! Quand il baisse les bras, on joue doucement ! »

Verbalisation :

Les enfants peuvent aussi décider de qui va jouer fort ou faiblement. Puis ils présentent leur morceau à leurs camarades en verbalisant.

3 Instrument à percussion fabriqué avec l'écorce de figuier.

IV. Evaluation

Dictée de bruits forts et faibles

› Situation

Définir le code avec les enfants et s'entraîner à symboliser les sons faibles et forts.

Consigne :

« Tu vas faire un grand bâton quand ce sera fort et un petit bâton quand ce sera faible. »

La maîtresse frappe des mains de manière forte ou faible :

Exemple : **clac** clac **clac clac** clac

L'enfant dessine.

On proposera l'exercice inverse : faire du bruit à partir du code dessiné.

Aigu/grave

Fort/faible

Français	Paicî	A'jië
Chuchoter :	Ténûnûû	A'vi yîâwê^rê (parler à voix basse)
Crier (fort) :	ùù	Kau'
Crier :	uu	Kau' (crier, appeler fort)
Lui faire peur :	pwa-uu têê	Kâ vè ba^ra-é
Crier : aigu, strident :	kââ	
Faire du bruit : grosse voix ou tonnerre :	kûû	
Bruit strident Pleur, pleurer :	i	Tââ (pleurer)
Encourager, scander :	ia-ri	
Crier à l'unisson (effort) :	pa göö ififi kaacé	

CALENDRIER CULTUREL

Au cours du stage à Kwé xé a (Monéo), stagiaires, locuteurs et responsables coutumiers avaient opté pour une représentation cyclique du temps qui prenne en compte :

- le cycle de l'igname
 - l'éphéméride
 - les observations de classe
 - les évènements de l'actualité
 - et les « observables » : terme désignant les repères propre à chaque clan lui indiquant, par l'observation de la nature les moments favorables pour la pêche, la chasse, les récoltes...
- Il conviendra de procéder à une démarche d'interviews auprès des responsables coutumiers des lieux d'implantation scolaire pour obtenir ces dernières observations qui revêtent parfois un caractère secret.

Ce calendrier se présente sous la forme de cercles se superposant de manière à ce que chaque couronne puisse permettre l'inscription de données observées.

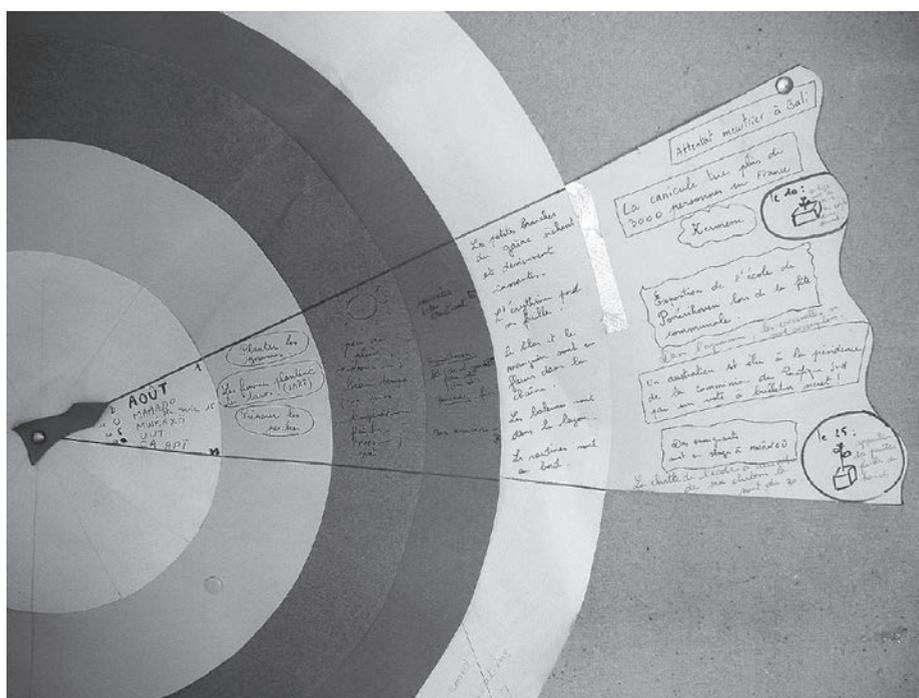
Par exemple :

- 1^{er} cercle : le nom du mois en langue, les phases de la lune, les jours...
- 1^{ère} couronne : le cycle de l'igname et les activités au champ durant le mois...
- 2^{ème} couronne : la météorologie...
- 3^{ème} couronne : les dates importantes : les fêtes, les anniversaires, les évènements locaux...
- 4^{ème} couronne : les « observables »
- 5^{ème} couronne : le journal scolaire : un résumé des activités du mois...
- 6^{ème} couronne : les observations scientifiques : la germination, les élevages, les phases de fabrication d'outils...
- 7^{ème} couronne : les principaux évènements du mois dans la commune, en Kanaky-Nouvelle Calédonie, dans le monde...

A l'école maternelle, on pourra n'utiliser que quelques couronnes, remplies par des codages symboliques. Au fur et à mesure que l'enfant avance dans les cycles, on augmente le nombre de données étudiées.

Le calendrier sera refait ou complété chaque année et sera transmis à la classe suivante.

Les élèves pourront ainsi comparer leurs anciennes activités avec les nouvelles.



DES LIVRES POUR ENFANTS QUI REPONDENT A NOS OBJECTIFS

Dès lors que nous apprenons à lire et à écrire à des enfants dans leur langue maternelle, force est de constater qu'il n'existe pas d'album jeunesse rédigés dans ces langues dans les bibliothèques scolaires. Il nous fallait donc planifier une édition régulière d'ouvrages. En 2005 : parution du conte « *Tâdo et Crabe* » ; 2006 : « *Crabe de cocotier et Bernard l'hermite* » ; 2008 : « *La ballade de petit tricot* » et « *Les enfants de l'oranger* ».

Les textes que nous choisissons d'illustrer et de réécrire tiennent compte à la fois des critères pédagogiques, quant aux objectifs d'apprentissage ; et socioculturels, quant à l'environnement de l'enfant.

Le conte « *Tâdo et Crabe* », recueillie par Jean-Claude Rivierre, Françoise Ozanne-Rivierre et Claire Moyse-Faurie, dans « *Mythes et Contes de la Grande-terre et des Iles Loyautés* », LACITO-documents, 1980, nous permet d'illustrer plus d'une vingtaine de concepts spatiaux et temporels étudiés dans les fiches pédagogiques présentées dans ce classeur. Célestin Tiemwaou, raconte l'histoire d'une relation de couple difficile entre « *Crabe et Tâdo* » qui interroge les limites de la politesse et de l'accueil face aux abus de pouvoir, d'autorité et de force. Ce thème s'insère dans le programme de lutte contre les violences avec la publication, la même année du « *Passeport pour le chemin du respect* ».

« *Crabe de cocotier et Bernard l'hermite* » illustre les 5 sens. Mais ce conte permet encore d'aborder les notions de respect dans la parité homme/femme et d'obéissance à la sagesse.

Ces deux ouvrages offrent ensemble l'écriture de tous les phonèmes de la langue maternelle. Ils constituent les premiers « *livres de lecture* » pour les enfants qui déchiffrent au CP.

« *La ballade de petit tricot* » est un texte de Joel Paul, qui fut primé lors d'un concours. Par l'illustration, nous y avons adjoint la numération jusqu'à dix.

Il nous fallait une longue histoire pour continuer d'exercer les enfants lecteurs et ce fut le choix du conte « *Les enfants de l'oranger* », raconté par Sébastien Pwagu à Tyé en 1967 en langue cémuhi, recueilli et traduit par Alban Bensa et Jean Claude Rivière, dans « *Histoires canaques* », edicef, 1983. Il est une nouvelle fois question de violence conjugale.

Ces livres permettent d'aborder les environnements culturels des enfants : la faune et la flore, les rapports humains, les hierarchies sociales, le respect de ces patrimoines...

Les principaux concepts illustrés

Tado et crabe

<i>Pages</i>	<i>Notions spatiales</i>	<i>Notions temporelles</i>	<i>Situations</i>
Page 3	Au-dessus – au-dessous Loin		L'oiseau est au-dessus du nuage La pirogue est au-dessous du nuage L'îlot est loin de la plage
Page 4	Traverser Devant – derrière A côté		Le crabe traverse l'allée Tâdo et crabe sont devant la case Le sapin est derrière la case Il y a des troncs à côté de la case
Page 5	Dedans – dehors		Tâdo est dans la maison Crabe est dehors
Page 6	Sur – sous Au milieu A droite – à gauche		Le plat est sur la table L'araignée est sous la table Crabe et Tâdo sont assis sur des chaises La marmite est sur le feu Le plat est au milieu de la table Crabe est à droite Tâdo est à gauche
Page 8	A travers (idée de transparence) Sur – sous Marée Haute		L'eau est claire. On peut voir un poisson bleu sous la racine de palétuvier Des coquillages sont collés sur les racines de palétuvier Tâdo
Page 9	Marée basse Petit – loin	Ordre et succession	Le premier jour Le deuxième jour Le bateau est petit parce qu'il est loin de la plage
Page 11	Devant – derrière Gros – petit		Le cocotier est derrière la case Crabe est devant la case Un gros tas de bûches, un petit tas de coquilles
Page 12	Entre		Crabe voit Tâdo entre les troncs d'arbres.
Page 15	A droite – à gauche		Tâdo est à droite Crabe est à gauche

Page 17		Périodicité	La nuit, demain
Page 18		Ordre et succession	Le troisième jour
Page 19	Dans Au-dessus		Tâdo se cache dans une coquille La mouette vole au dessus des coquilles
Page 24	Sur – sous		Les fourmis portent la nourriture sur leur tête Tâdo la porte sous ses bras
Page 26		Périodicité	Le jour, la nuit
Page 27	À côté Long – court Transparence		Le caillou est à côté de la touffe de cannes à sucre Les troncs de canne à sucre (longs et courts) On voit une sauterelle à travers la feuille
Page 28	Devant – derrière Entre	Périodicité	Le Jour, la nuit La touffe de bambou est derrière l’oiseau L’oiseau est entre la bassine d’eau et le caillou
Page 29	A côté En haut – en bas		Crabe est à côté de la touffe de cannes à sucre Tâdo est en haut Crabe est en bas

20 notions spatiales sont abordées à travers l’histoire de Tâdo et Crabe

Au-dessus – au-dessous	Droite – Gauche
Traverser	A travers
Devant – derrière	Petit
A côté	Loin
Dedans – dehors	Dans
Sur – sous	Entre
Au milieu	En haut – en bas

Crabe de cocotier et Bernard-l'hermite

	<i>La vue</i>	<i>Le toucher</i>	<i>Le goût</i>	<i>L'odorat</i>	<i>L'ouïe</i>	<i>Situations</i>
Page 4	Absence de vue	Absence de peaux	Absence de goût	Absence d'odeurs	Durée : long – bref	Le bruit de la conque qui résonne longtemps dans la vallée
Page 8		Lisse				Les plumes du pigeon vert
		Chaud et froid				Les plumes qui protègent du froid, de la chaleur, de la pluie
Page 9		Rugueux				La peau du caméléon
	La couleur					La peau qui change de couleur
		Lisse				La peau de l'anguille
Pages 10 et 11		Lisse et rugueux				Chercher les animaux qui ont reçu leurs peaux et comparer Les troncs des arbres sont rugueux, les feuilles sont lisses
		Chaud et froid				La partie fraîche et humide de la forêt La partie chaude et ensoleillée du creek
Page 12		Sucré				Le miel
	La couleur					La couleur des fleurs
Page 13			Acide			Les tamarins
			Amer			Les dattes, les piments
					Grave	Le cri du notou
	Le rouge					La couleur rouge des piments
	Le marron					La couleur des tamarins
Page 16	La couleur					Les fleurs aux couleurs vives
	Le rouge					L'hibiscus rouge
	Le orange					L'héliconia orange
	Le jaune					Les lantanas jaunes
	Le bleu					Yitöö
		Lisse				Les ailes du papillon
				Odeur agréable		Le parfum des fleurs de bois de pétrole, de tiaré, de niaouli

Page 17	La vue					La roussette qui peut voir la nuit
			Mauvaise odeur			L'odeur de la roussette
		Lisse et doux				Les poils de la roussette Les ailes de la roussette
	La vue					La buse qui peut voir très loin
Page 19		Identifier la forme des pétroglyphes à leur toucher				Les carapaces du crabe de cocotier et du bernard- l'hermite Leurs ventres mous
		Dur et mou				
	Tout au long des pages les illustrations peuvent être utilisées pour aborder les couleurs.	Jeu pour reconnaître les choses à leur toucher	Jeu pour reconnaître les aliments à leur goût	Jeu pour reconnaître les fleurs à leur parfum	On peut aussi proposer aux enfants un jeu où ils doivent reconnaître le cri des animaux (roussette, notou, abeille)	

24 notions illustrant les cinq sens, répertoriées dans l'histoire de « *Crabe de cocotier et Bernard l'Hermitte* »

<i>La vue</i>	<i>Le toucher</i>	<i>L'odorat</i>	<i>Le goût</i>	<i>L'ouïe</i>
Le rouge	Lisse – rugueux – doux	Bonne – mauvaise odeur	Sucré – salé	Long – bref
Le bleu	Chaud – froid		Acide	Grave – aigu
Le vert			Amer	Fort – faible
Le jaune			Piquant	
Le marron				
Le gris				
Le orange				
La vue perçante				

Les sens

<i>Le toucher</i>	<i>L'ouïe</i>	<i>L'odorat</i>	<i>Le goût</i>
La peau, l'organe du toucher	L'oreille, l'organe de l'ouïe	Le nez, l'organe de l'odorat	La langue, l'organe du goût
Dur, mou	Fort, faible	Agréable, désagréable	Sucré, salé
Chaud, froid			Acide, amer, piquant

Le monde vivant

<i>Les animaux (les familles)</i>	<i>Les animaux se déplacent</i>	<i>Les animaux se reproduisent</i>	<i>Les plantes se nourrissent</i>
Les animaux grandissent	Les animaux se reproduisent	Les plantes (les familles)	Les plantes se reproduisent
Les animaux se nourrissent		Agréable – désagréable	Les plantes grandissent

Les comptines

149

« CAAPWI CIIBWI » PLURIDISCIPLINARITÉ ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

- **Annexe 1**
Conscience phonologique : progressions
- **Annexe 2**
Principe de création de la comptine
- **Annexe 3**
Imagier numération de 1 à 5
- **Annexe 4**
Imagier : comptine *Caapwi cibwi i*
- **Annexes 5 et 6**
Etudier le son [] : Ö
- **Annexe 7**
Dénombrer les syllabes

161

« DANS MA MAIN J'AI 5 DOIGTS »

- **Annexe 1**
Découverte du monde : quantités et nombres
- **Annexe 2**
Découverte du monde : quantités et nombres
- **Annexe 3**
Découverte du monde : quantités et nombres
- **Annexe 4**
Exemple de construction de phrases avec des images

173

« NOUS TRAVAILLONS À L'ÉCOLE »

Comptine

« caapwi ciibwi »

PLURIDISCIPLINARITÉ ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Expériences pédagogiques réalisées à Paouta par Eric Médard, formateur provincial, chargé de développer le dispositif linguistique d'apprentissage des langues maternelles avec la DEFI, l'association MÊRÊ A' XÉ-RÉ et Marie-Jeanne My aide maternelle bilingue.

I. Introduction

Les langues kanak sont de tradition orale.

Pour apprendre leur langue maternelle aux enfants, il convient de leur en faire étudier tous les phonèmes à l'école maternelle afin de les préparer plus tard à la lecture et à l'écriture.

Nous rédigeons des comptines qui permettent de jouer avec les sons, de repérer les correspondances entre quantité d'oraux et quantité d'écrits, de découper des phrases en mots, des mots en syllabes, des syllabes en phonèmes.¹

Nous choisissons des textes qui profitent à l'exercice de l'interdisciplinarité, en tenant compte du lieu de vie des enfants. Ainsi, à partir d'une comptine, nous étudierons les concepts de base, les mathématiques, la découverte du monde, etc.

Les comptines invitent les élèves à s'imprégner de la langue, à produire des sons, à retenir du vocabulaire, à construire du sens.

II. Apprendre la comptine caapwi ciibwi²

1 Caapwi	 ciibwi	i
2 Êrêilu	 pwârâ-nû	û,û
3 Êrêcié	 dubé	é,é,é
4 Êrêpépé	 pwârâ-té	é,é,é - é
5 Caa-kârâ-î-jè	 nârî mârü	ü - ü - ü,ü,ü



1. Voir en annexe 1 la progression d'étude de la conscience phonologique

2. Annexe 2 : principe de création de la comptine

Cette comptine sollicite trois canaux sensoriels :

- kinesthésique : par l'utilisation des gestes
- auditif : par l'écoute et la répétition,
- visuel par les dessins et les mots.

■ Apprentissage

- a) dire la comptine à haute voix sans gestuelles. Les enfants répètent.
- b) dire la comptine avec les gestes.

La comptine est construite pour apprendre la comptine numérique de 1 à 5.

Il s'agit de symboliser le vocabulaire avec les doigts et les mains :¹

- **Caapwi** (un) : pouce levé, **ciibwi** (souris) : poing fermé et index ouvert qui montre le déplacement horizontal de la souris,
- **Erêilu** (deux) : pouce et index levés, **pwârâ-nû** (coco) : deux poing fermés devant le visage,
- **Erêcié** (trois) : pouce, index et majeur levés, **dubé** (cerf) : pouce, index et majeur levés sur la tête, comme les cornes du cerf.
- **Erêpépé** (quatre) : les quatre doigts sont levés sauf le pouce, **pwârâ-té** (ananas) : les 4 doigts : devant le visage.
- **Caa-kârâ-î-jè** (cinq) : main ouverte, **nârî** (petits) **mârü** (oiseaux) : les deux mains sont ouvertes, qui se tiennent par les pouces, pour mimer le vol d'un oiseau. (photo des enfants)

Les sons émis à la fin de chaque phrase chantée, seront aussi mimés.

L'objectif ici étant d'associer la quantité annoncée (le chiffre), à la quantité de sons produits.

Pour la souris (ciibwi) : le son i est représenté par l'index montré une fois en avant.

- **Les cocos (pwârâ-nû)** : le son û est représenté par les poings qui tapotent deux fois les lèvres à tour de rôle.
- **Le cerf (dubé)** : le son é, représenté par les trois doigts (les cornes), frappent à tour de rôle le front.
- **Les ananas (pwârâ-té)** : le son é, représenté par les 4 doigts qui viennent toucher à tour de rôle la bouche.
- **Les petits oiseaux (nârî mârü)** : le son ü, est représenté par la main fermée.

A chaque ü prononcé l'enfant ouvre un doigt.

III. Exploitation de la comptine pour la conscience phonologique

1. Les phonèmes :

Quatre sons sont déjà étudiés : [i] ; [û] ; [é] ; [ü].

En fin de comptine, le nom d'un nouvel animal est introduit à la place de « mârü »

Exemple :

Les enfants forment une ronde et chantent la comptine.

En début de chant le maître ou un enfant présente une image de : « ûgöö » (crevette), de telle sorte qu'à la fin les enfants enchaînent en disant :

« Caa-kârâ-î-jè nârî ûgöö ... ö - ö - ö,ö,ö ».

Toutes les voyelles peuvent être apprises de cette manière.²

1. Annexe 3 : imagier pour la numération (mains et doigts)

2. Annexe 4 : imagier des animaux

2. Les syllabes :

- Les enfants frappent les rythmes qui correspondent aux syllabes en chantant la comptine apprise.
- Ils dénombrent les syllabes des noms des animaux.³
- Les enfants trient et rangent les mots en fonction de leurs nombres de syllabes.

3. Retour aux phonèmes :

- Les enfants localisent le son par la frappe syllabique :

Exemple : dans « êrêilu », entendre le [i] et vérifier sa place (l'élève frappe les syllabes et s'arrête au son recherché).

Dans « âgöri », entendre le [ö] qui se trouve dans la deuxième syllabe.

L'enfant verbalise : « j'entends [ö] dans la deuxième syllabe ».

Cet exercice est complété par l'identification⁴ et la localisation des phonèmes⁵ dans les noms d'animaux.

4. Prosodie :

Le rythme du débit des paroles est codifié pour imprégner la conscience syllabique et phonique. De plus, l'apport de la portée musicale permet la mémorisation du texte.

caa pwi cii bwi i
ê rê i lu pwâ râ nû û à
ê rê ci é du bé é é é
ê rê pè pé pwâ râ tē ē ē ē ē
caa kârâ î jē hâ rî mâ rü ü ü ü ü ü

3. Annexe 5 : frapper les syllabes, symbolisation par une évaluation écrite

4. Annexe 6 : identifier un son

5. Annexe 7 : localiser le son

IV. Exploitation de la comptine Caapwi ciibwi en mathématiques

En apprenant la comptine, l'enfant découvre l'ordre des nombres et son système culturel correspondant à la base 5 (« la main »).

Il établit une correspondance entre le chiffre et le nombre grâce à la répétition des phonèmes en fin de phrase.

Exemple : **2** → [u-u]¹

Il repère les correspondances terme à terme entre une quantité d'animaux et une quantité des phonèmes de la comptine.²

Exemple :



L'évaluation finale intègre le repérage des écrits et de la symbolisation par la constellation (les dés).

L'enfant doit relier le chiffre avec la constellation du nombre, avec la collection d'animaux, avec l'écriture littérale du chiffre.³

Exemple :



Les gestes mobilisés au cours de l'apprentissage de la comptine permettent à l'enfant de s'approprier les correspondances terme à terme.

L'attention des enfants est requise en reprenant les mimes de la comptine.

Exemple : pour compléter l'exercice précédent, on rappelle la gestuelle des deux poings qui viennent toucher successivement la bouche.

V. Les concepts présents dans la comptine : premier, deuxième, troisième ; premier/dernier ; début/fin ; haut/bas ; gauche/droite

1. 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} :

– Les enfants repèrent la place du mot sur la ligne.

Exemple : Caapwi est en premier, ciibwi en deuxième, i en troisième

- Ils disent ce qu'ils lisent sur la première ligne, la deuxième ligne, la troisième ligne.
- Ils travaillent sur les syllabes et disent la première, la deuxième, la troisième...
- Ils nomment le premier dessin, le deuxième, le troisième...

1. Annexe 8 : Correspondance chiffre/nombre de 1 à 5

2. Annexe 9 : Correspondance terme à terme entre quantité d'animaux et quantité de phonèmes.

3. Annexe 10 : Evaluation

2. Premier/dernier ; début/fin :

- L'enfant repère le premier et le dernier mot du texte : caapwi...mârü,
- Il énonce le début et la fin des syllabes du même mot : ê.....lu
- Il nomme le premier et le dernier dessin

3. Haut/bas :

- L'enfant est sensibilisé au format de la page. Il observe des couvertures de livres, des pages illustrées et autres supports...
- Il repère le titre en haut de la page, la fresque en bas de la page.
- Il nomme les dessins en haut et en bas de la page.
- Il remarque les décors de la page et verbalise : « en haut du totem, je vois... »

4. Gauche/droite :

- L'enfant observe la partie gauche de la page : l'alignement en colonne de 1 à 5, puis la partie droite : l'alignement en colonne des phonèmes.
- Horizontalement il nomme le premier mot à gauche et le dernier mot à droite

VI. Découverte du monde

L'introduction des images des animaux nous permet d'en étudier leurs différents modes de vie : lieux de vie, alimentation, locomotion, reproduction, etc.
C'est un apport de vocabulaire en langue.

1. Animal ou végétal :

La comptine est organisée sur le principe d'une alternance entre le choix d'un nom d'un animal puis de celui d'un végétal. Les enfants sont invités à poursuivre cette succession.

- Les élèves trient les animaux d'un côté et les végétaux de l'autre.
- Ils ramènent d'autres mots de chez eux (démarche d'enquête en langue)...

2. Le monde animal :

- Les enfants énoncent leurs critères pour créer des familles d'animaux. Ils peuvent choisir selon les tailles, les peaux, les lieux de vie, etc...
- Ils regroupent les animaux correspondant à un critère choisi.

Exemple : ranger les animaux en fonction de leur mode de locomotion

- Le vocabulaire qui définit le nom famille est introduit.

Exemple : ceux qui volent sont les oiseaux.

3. Le monde végétal :

Suivant le même principe, les enfants opèrent un tri qui les amène à reconnaître l'ensemble des fruits, des légumes, des fleurs, des arbres, des arbustes, etc.

A l'occasion, ils s'enrichissent du vocabulaire descriptif des sens du goût, de l'odorat, de la vue (les couleurs), du toucher.

4. Productions attendues :

- Création d'imagiers
- Affichages des ensembles (inclusions : critères communs ; exclusions : critères différents)
- Création d'herbiers
- Plantations
- Recettes de cuisine (salades de fruits, cuisson des ignames...)
- Peinture, modelage, découpage, collages...

Annexe 1

Conscience phonologique : progressions

1. Le texte :

Correspondance entre quantité d'oral et quantité d'écrit :

- Montrer que la langue maternelle s'écrit : proposer différents documents aux élèves et particulièrement les albums jeunesse édités par la province en différentes langues kanak
- Lire trois textes affichés aux enfants : un long, un moyen, un court. En relire un des trois et leur demander de le repérer

2. La phrase :

Correspondance entre une quantité de mots à l'oral et à l'écrit :

- Lire trois phrases affichées aux élèves : une longue, une moyenne, une courte. En relire l'une des trois et leur demander de la repérer

3. Le mot :

- Découper la phrase en mots
- Repérer des mots de sons proches

4. La syllabe :

- Découper un mot en syllabes
- Dénombrer les syllabes
- Repérer une syllabe initiale d'un mot
- Identifier une syllabe donnée dans un mot
- Repérer la place d'une syllabe dans un mot (mots à deux syllabes, mots trisyllabiques, etc.)
- Identifier des mots avec un nombre précis de syllabes (mots à une syllabe, mots à deux syllabes, mots à trois syllabes...)

5. Le phonème :

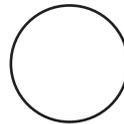
- Percevoir le phonème à la fin d'un mot (les rimes)
- Localiser un phonème dans des mots (phonème voyelle)
- Identifier les phonèmes initiaux proches (phonème consonne)
- Identifier un phonème dans un mot
- Localiser un phonème donné dans le mot
- Découper des syllabes simples

Annexe 2

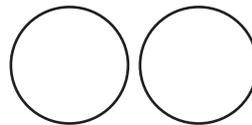
Principe de création de la comptine

- Noter la suite numérique en langue de 1 à 5
- Choisir un nom qui rime avec le nom de chaque chiffre
- Énoncer le phonème de la rime en fin de phrase et en fonction du nombre
- Associer un rythme à la diction des syllabes

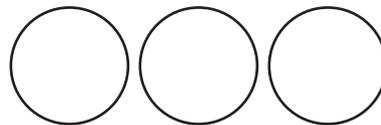
1



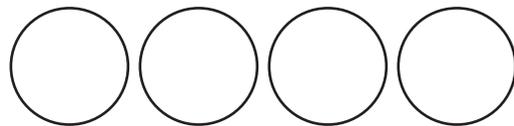
2



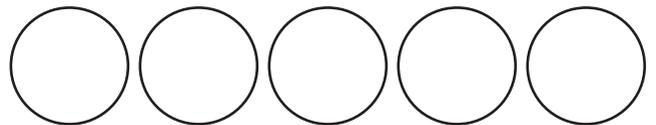
3



4



5



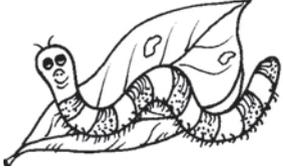
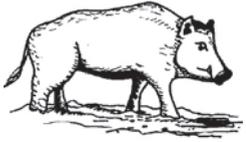
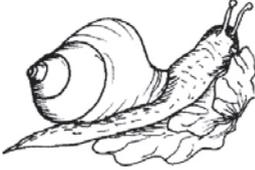
Annexe 3

Imagier numération de 1 à 5

Français		Paicî
un		caapwi
deux		êrêilu
trois		êrêcié
quatre		êrêpépé
cinq		caa kârâ î-jè

Annexe 4

Imagier : comptine **Caapwi cibwi i**

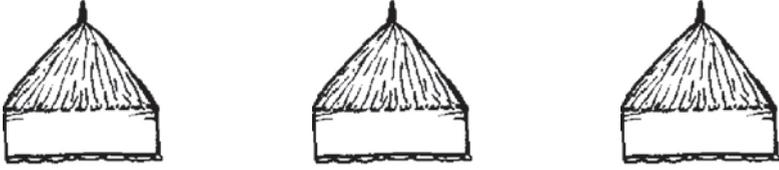
<p>souris</p>  <p>ciibwi</p>	<p>coco</p>  <p>pwârà- nû</p>	<p>cerf</p>  <p>dubé</p>	<p>jamelon</p>  <p>pwârà-bwë</p>
<p>oiseau</p>  <p>mârü</p>	<p>crevette</p>  <p>ûgöö</p>	<p>chat</p>  <p>nûau</p>	<p>chenille</p>  <p>mâdé</p>
<p>anguille</p>  <p>ââtöö</p>	<p>chèvre</p>  <p>nâni</p>	<p>chien</p>  <p>a-kënä</p>	<p>cochon</p>  <p>pokë</p>
<p>escargot</p>  <p>tù</p>	<p>grenouille</p>  <p>gérénu</p>	<p>lézard</p>  <p>âgöri</p>	<p>lochon</p>  <p>bé</p>
<p>papillon</p>  <p>karétué</p>	<p>poisson</p>  <p>ârâwéé</p>	<p>poule</p>  <p>ja</p>	<p>roussette</p>  <p>mèèrë</p>
	<p>sauterelle</p>  <p>köréé</p>	<p>serpent</p>  <p>döèa</p>	<p>ananas</p>  <p>pwârà-té</p>

Annexe 5

La comptine « Caapwi ciibwi i »

ETUDIER LE SON [] : ö

- Nomme le nom de l'animal, frappe les syllabes du mot
- Dessine une porte sur la case où tu entends le son [], écrit ö

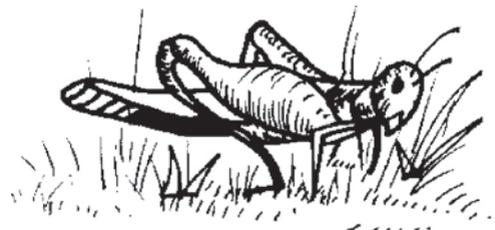
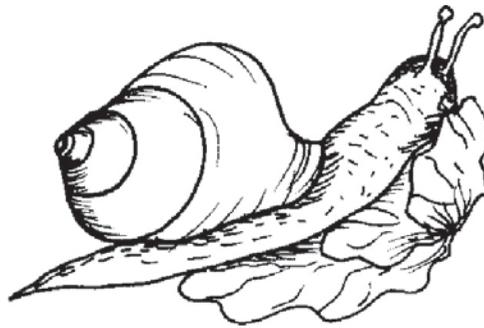
	
	
	
	
	

Annexe 6

La comptine « Caapwi ciibwi i »

ETUDIER LE SON [] : Ö

- Colorie tous les animaux dont le nom contient le son [], écrit « ö »



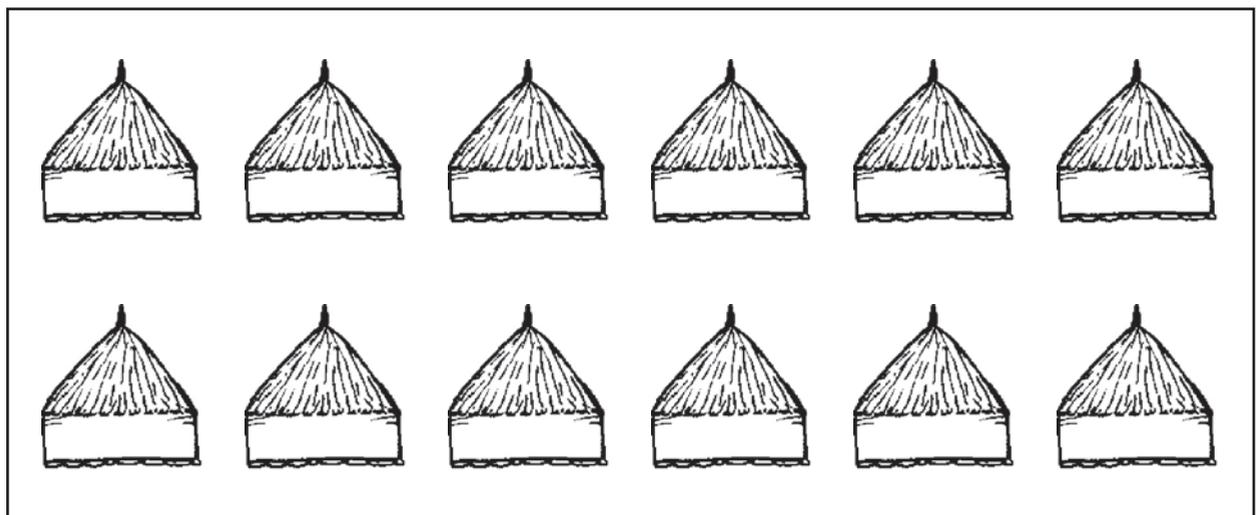
Annexe 7

La comptine « Caapwi ciibwi i »

DÉNOMBRER LES SYLLABES

- Nomme les animaux ci-dessous, frappe et compte les syllabes du mot
- Colle les cases correspondant au nombre de syllabes



Images à découper

Comptine

« DANS MA MAIN J'AI 5 DOIGTS »

I. Introduction :

La comptine numérique ayant été abordée dans la comptine Caapwi ciibwi, l'exploitation de la nouvelle comptine : « Dans ma main j'ai 5 doigts », permet d'aborder les opérations mentales. Elle met tout de suite l'enfant dans une phase de symbolisation.

Le texte apporte les éléments de syntaxes et un enrichissement du lexique.

Les enfants sont sensibilisés aux correspondances entre quantité d'oraux et d'écrits.

La présentation de la comptine par ses images permet aussi d'exploiter le sens conventionnel de la lecture. De nouveaux concepts spatiaux et temporels sont abordés.

II. Apprendre la comptine :

« Dans ma main j'ai 5 doigts »

■ Comptine chantée : Dans ma main - Nâ î ô caapwi î-jè

Français		Paicî	
 Dans ma main j'ai 5 doigts	 En voici deux	 Nâ î ô caapwi î-jè mârâda î ô	 Â nî êrêilu
 En voici trois	 Bonjour toi	 Â nî êrêcié	 Boui gë
 Et puis toi	 Celui-ci	 Â wege	 Â pwi nî
 Celui-là	 Et puis moi, tout petit, je suis là aussi.	 Â pwiri	 Â wëgo, ji kîrî, go wëre pwiri mwârâ

■ Apprentissage :

■ Schéma pour organiser la ronde :

- présentation de la comptine aux enfants
L'adulte chante la comptine. Seul le canal auditif est sollicité à ce moment : on pourra mesurer dans un premier jet, le sens général de la comptine avec les enfants :
« de quoi parle t-on ? »
- dire la comptine à haute voix avec gestuelle : auditif + kinesthésique
- présentation des images visuels : canal visuel : relation entre auditif et visuel

■ Les gestes :

- une phrase chantée est représentée par une image
- dans ma main j'ai 5 doigts : poing fermé
- en voici deux : index et majeur levé
- en voici trois : pouce + majeur + index levé
- bonjour toi : poing avec pouce levé
- et puis toi : poing avec index levé
- celui-ci : majeur
- celui-là : annulaire
- et puis moi tout petit je suis là aussi : auriculaire

III. Exploitation de la comptine pour la conscience phonologique :

■ Perception de la notion de quantité d'oral par rapport à la quantité d'écrit :



Nâ î ô caapwi î-jè mârâda î ô



Boui gë

L'adulte lit les deux textes et l'enfant doit les reconnaître en fonction de la longueur de l'énoncé.

IV. Exploitation syntaxique :

– Les pronoms possessifs :

Nâ î ô caapwi î-jè mârâda î ô : « *Dans ma main, j'ai 5 doigts* » : [dans main à moi, 5 doigts à moi]
On fait remarquer aux enfants la place des pronoms dans une langue et dans l'autre¹.
On peut utiliser des symboles représentant chaque mot.
On les place dans leur ordre d'apparition en langue paicî puis en langue française et on compare.

ô = à moi, ma
Boui gë : bonjour toi
Gë = toi

Â wëgo, ji kîrî, go wërë pwiri mwârâ : « *Et puis moi, tout petit, je suis là aussi* » :
[et moi tout petit je être là encore]
Wëgo : moi ; go : je

– Les pronoms démonstratifs :

Celui-ci, celui là : Â pwi nî ; Â pwiri²
On utilise l'ordre de présentation des doigts pour travailler la notion de chronologie.

– Les prépositions :

Voici, voilà : Â ni : ceci, voici, c'est ceci³

– Un adjectif :

Petit : kîrî
On joue avec d'autres adjectifs : grand, gros, maigre, les couleurs etc...

– Un adverbe :

Tout (petit) : ji kîrî

– La phrase :

« *Dans ma main j'ai 5 doigts* »
On peut travailler cette structure en créant de nouvelles phrases à partir du complément circonstanciel de lieu :

Exemple : « Dans ma maison, j'ai... », « Dans mon jardin,... »

En jouant avec les mots on écrit de nouveaux textes et on enrichit le lexique !

1 Lorsqu'un enfant dit en français : « *Tu as fait quoi à moi* », il ne fait rien d'autre que de traduire l'ordre des mots de sa langue maternelle. L'enseignant ne doit donc pas lui dire qu'il commet une erreur.
2 Ils permettent de « désigner une chose ou une personne rapprochée dans le temps et l'espace, ce dont il va être immédiatement question » Définition du dictionnaire encyclopédique de la langue française, Hachette, 2000.
3 Dictionnaire paicî- français, Jean-Claude Rivierre, 1983

V. Exploitation de la comptine en mathématiques :

■ Quantités et nombres :

Les enfants abordent quelques compétences relatives aux quantités et nombres du cycle 1 :

- comparer de petites quantités (plus que, moins que, autant que)
- réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection,
- reconnaître globalement et exprimer de petites quantités
- nommer une quantité en utilisant la suite orale des nombres
- associer le nombre avec son écriture chiffrée

■ Le jeu « des doigts » :

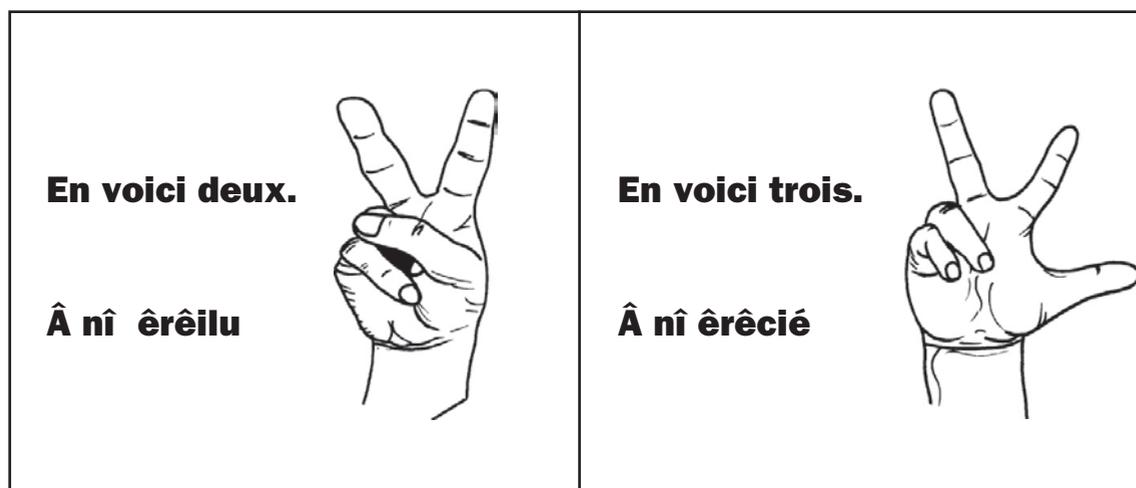
– Matériel :

- papier format A5 coloré
- gouache
- cartes à piocher : 5 cartes représentant deux doigts, 5 autres pour la constellation du deux, 5 cartes du mot êrêilu, 5 cartes des écritures chiffrées. On prépare les mêmes quantités pour représenter « trois »

– Déroulement :

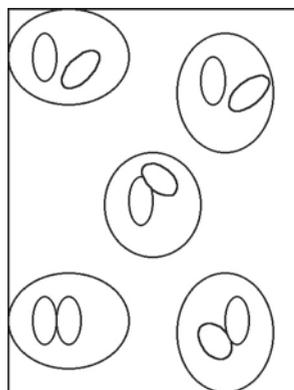
Phase de préparation des planches de jeu

- les enfants miment d'abord la gestuelle qui se réfère à la comptine apprise

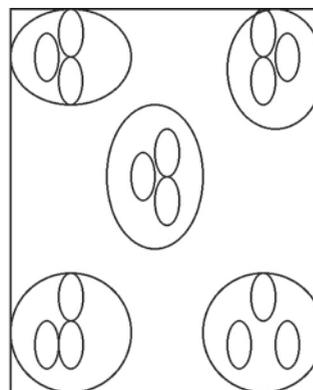


- les enfants vont utiliser la gouache et appliquer leurs empreintes
- les enfants produisent 5 fois cette application sur deux feuilles distinctes (fonds différents)
- ils entourent ensuite les collections « deux » et « trois ». On doit obtenir 5 ensembles de 2 empreintes sur une feuille, et 5 ensembles de 3 sur l'autre

Cette manipulation permet à l'enfant tout en construisant son jeu, de pouvoir se représenter symboliquement la quantité énoncée.



A



B

– But du jeu :

Placer le premier toutes les cartes « pioches » sur sa planche (jeu du type loto).

– Règle du jeu :

- le jeu se déroule en binôme. Chaque joueur possède une planche
- le joueur 1 possède la planche A, le joueur 2 possède la planche B
- entre chaque joueur sont placés les cartes de pioches pour remplir sa planche. Les cartes de pioches sont placées à l'envers
- chaque joueur tire à son tour une carte, il découvre le symbole et si la quantité correspond à celle des collections de sa planche, il place la carte pioche sur la collection
- le premier qui remplit sa planche est le gagnant
- on échange les planches pour recommencer une nouvelle partie
- après plusieurs parties, on introduit les autres nombres jusqu'à 5

D'autres exercices sont proposés sous forme d'évaluation. ¹

■ Additions, soustractions dans la base 5 :

Le fait de montrer aux enfants les doigts repliés, face à eux, permet de leur faire prendre conscience des complémentarités jusqu'à 5 entre le nombre de doigts levés et ceux refermés.

Exemple :

A partir de la comptine : « *en voici deux* », on demande aux enfants combien de doigts sont restés repliés, et inversement.

■ De la base 5 à la base 20 :

- 6 se traduit en langue paicî en disant 5 et 1 : caa kârâ î jè gôrö caapwi
- 7 se traduit en langue paicî en disant 5 et 2 : caa kârâ î jè gôrö êrêilu, etc.
- 10 se traduit par « une paire de mains » : du î jè
- 11 se dit « une paire de mains et un » : du î jè gôrö caapwi², etc.
- 20 se dit « un homme » : caapwi âboro

¹ Annexe 1, 2 et 3

² La difficulté en français de lire 11, 12, 13, 14, 15, et 16 qui ne correspond pas à la logique d'énonciation de départ, n'intervient pas en langue kanak.

Le fait de respecter culturellement et syntaxiquement ce type de numération permet aux enfants de comprendre une règle qui s'entend par les mots et par la représentation humaine.

Cette logique permet rapidement de compter les grands nombres :

30 se dit « un homme et deux mains », 40 se dit « deux hommes », etc.

VI. Les concepts présents dans la comptine :

Premier, deuxième, troisième ; premier/dernier ; début/fin ; haut/bas ; gauche/droite ; chronologie

■ Premier, deuxième, troisième :

- à l'aide du support visuel, au cours de l'apprentissage de la comptine, on insiste sur l'ordre des étapes : « *En premier, je montre le poing, en deuxième, je montre deux doigts, en troisième, je montre trois doigts* »
- dans le texte, au moment où l'on dit « *bonjour* », on demande de nommer le doigt à qui je dis bonjour en premier, en deuxième,...

■ Premier - dernier :

- repérer la première image ainsi que la dernière : les enfants nomment les images correspondantes ou chantent les textes correspondants
- décrire le dernier doigt qui dit bonjour dans la comptine et qui correspond à la dernière vignette

■ Haut - bas :

L'enfant est sensibilisé au format de la page. Il observe les illustrations situées en haut de la comptine et celles qui sont en bas et les nomme.

■ Gauche - droite :

- repérer les images de la colonne de gauche puis ceux de la colonne de droite, jouer à chanter les images par colonne du haut vers le bas. Les enfants découvrent les incohérences et on introduit alors le sens de la lecture de gauche à droite pour combler les manques
- on peut leur demander de poser leurs empreintes (gouache) sur deux feuilles quadrillées au fur et à mesure qu'ils chantent les différentes étapes, avec la main gauche puis avec la main droite. On observera les symétries
- jouer à dire la comptine d'abord avec sa main droite puis avec sa main gauche

■ Chronologie :

- repérer l'image où commence la comptine (début), l'image où elle se termine (fin)
- on propose aux enfants d'annoncer la suite de la comptine après lecture d'un passage par l'adulte. Et inversement on pourra demander à l'enfant de préciser ce qu'il se passe avant
- on découpe les images de la comptine, on les mélange et l'enfant doit les remettre dans l'ordre

VII. Découverte du monde

■ Anatomie :

- étudier les différentes parties du corps, à partir des extrémités pieds et mains
- repérer les points d'articulations : les phalanges, le poignet, le coude,...
- fabriquer un pantin articulé, avec les attaches parisiennes (cf. fiches/concepts)

■ La fonction des membres :

- la main droite est culturellement décrite en langue comme étant celle qui « travaille, qui chasse... »
On jouera toutes ces actions mimées avec les enfants et on verbalisera ce champ lexical des verbes d'actions (cf : jeu des métiers : à tour de rôle un enfant mime une action, les autres doivent la verbaliser)
- la main gauche désigne la « main qui lave, qui soigne, qui protège... ». On exploitera les activités d'hygiène comme à travers la comptine « je me lave les mains » (cf. fiche/concept : avant-après)
- une vingtaine d'actions menées avec les pieds sont décrite dans le dictionnaire paicî-français de Jean Claude Rivierre : ex : cö baû : faire du bruit avec le pied ; cö tiri : éparpiller, disperser avec le pied, cö nôôri : abîmer, détériorer avec le pied... on demandera aux enfants de mimer et verbaliser ces actions
- d'une manière générale on recensera les actions exercées avec les membres en décrivant les déplacements (marcher, courir, sauter, nager,...)

■ Ombres et lumières :

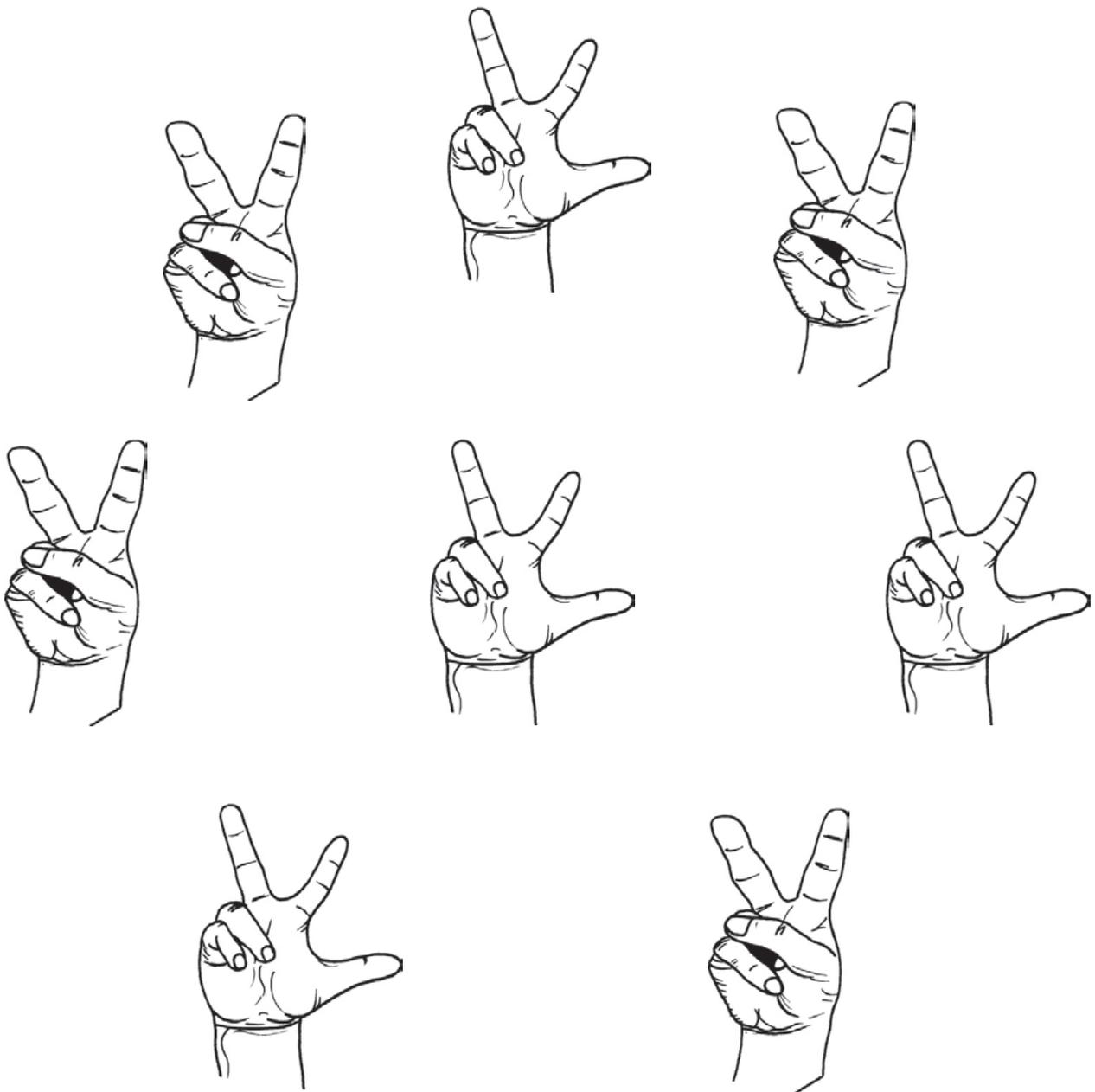
Jouer avec les ombres projetées en représentant des personnages avec les mains : on utilise une source de lumière et on place ses mains devant cette source de manière à obtenir une ombre qui fasse penser à un animal : le papillon, la tête du chien,...

Annexe 1

Découverte du monde : quantités et nombres

Consignes :

- « Colorie en bleu les mains qui ont trois doigts »
- « Colorie en rouge les mains qui ont deux doigts »



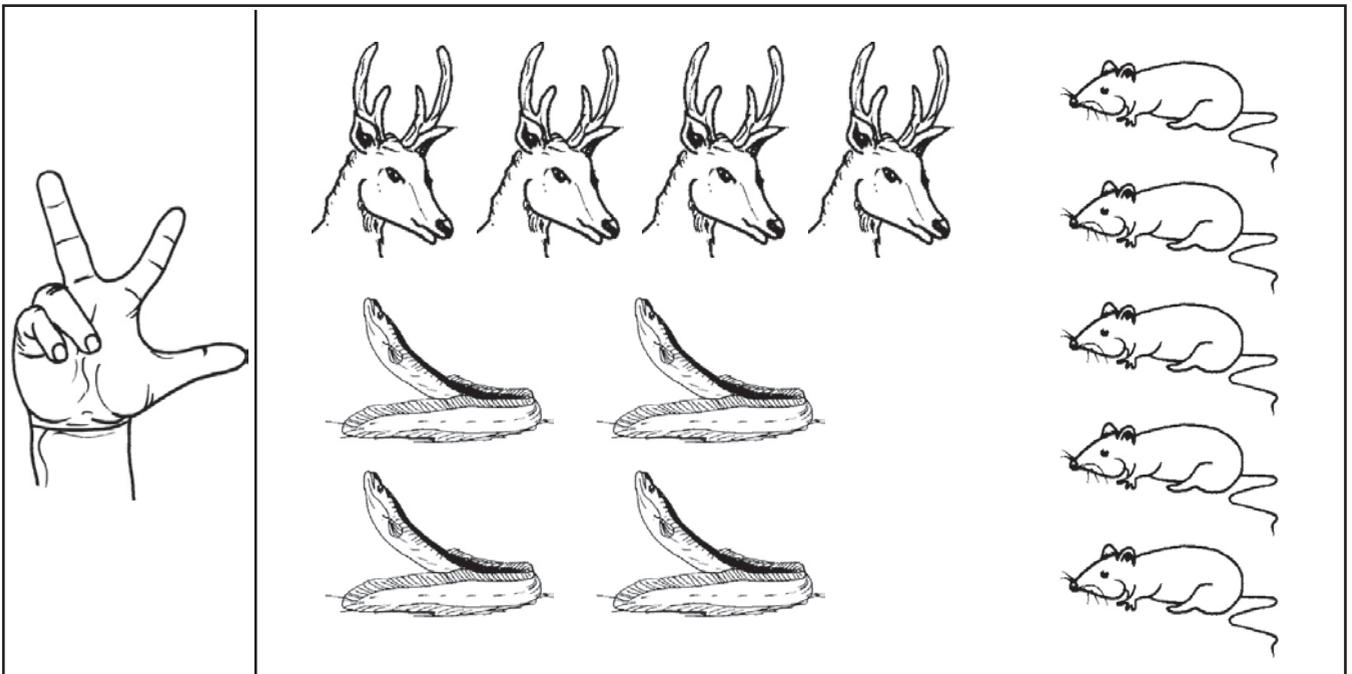
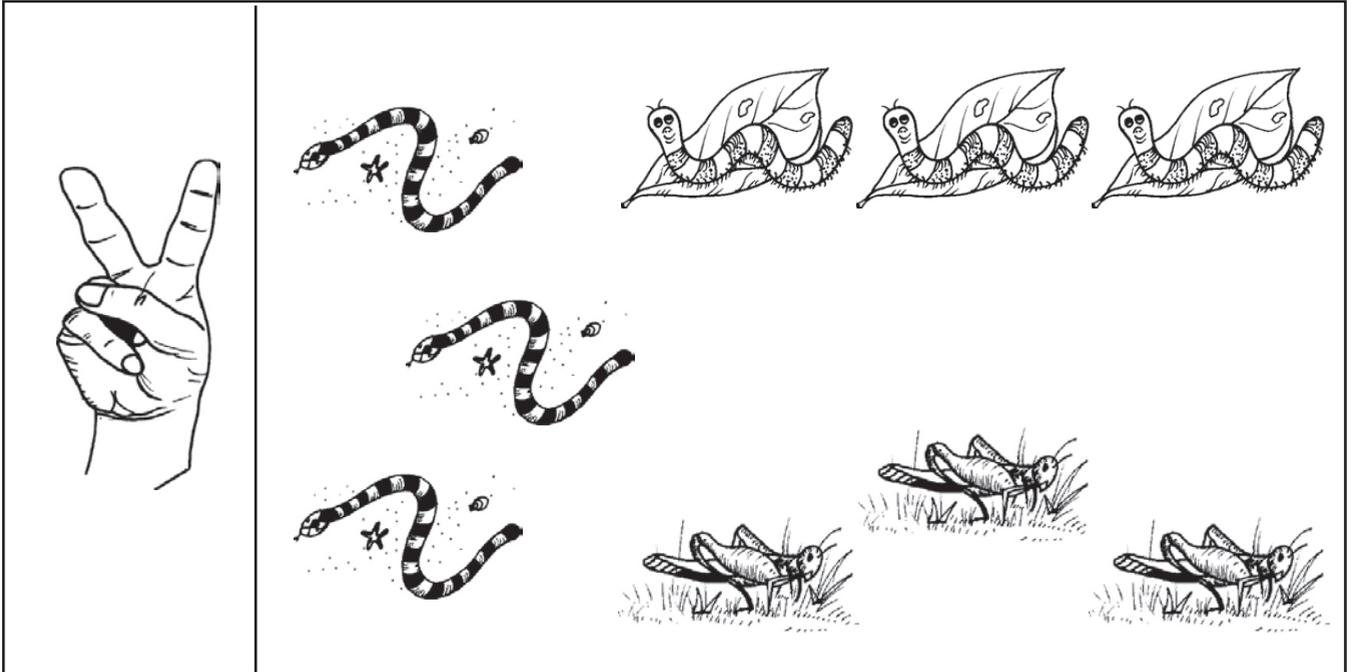
Reconnaître globalement et exprimer de petites quantités.

Annexe 2

Découverte du monde : quantités et nombres

Consignes :

- « Entoure les animaux pour former des collections »
- « Respecter la quantité donnée par la main »



Réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection.

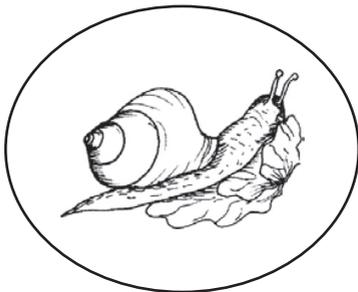
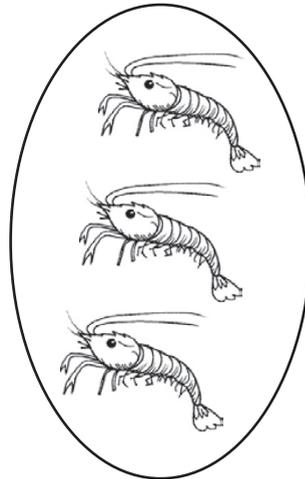
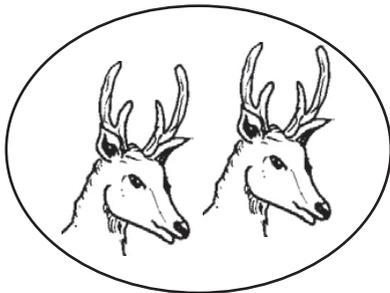
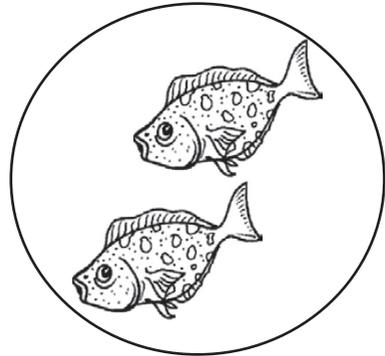
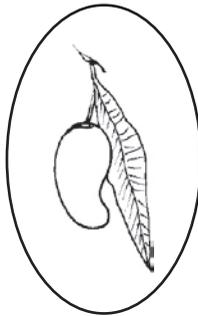
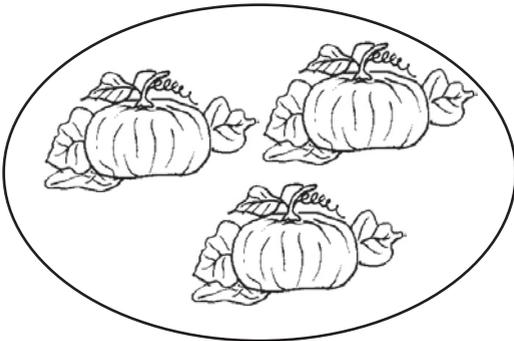
Annexe 3

Découverte du monde : quantités et nombres

Consigne :

- « Relie la main à la bonne collection »

(Trouver la collection qui comporte le même nombre d'objets que l'autre collection)



Annexe 4

Exemple de construction de phrases avec des images

Français. Dans ma main j'ai cinq doigts.



Dans ma main j'ai cinq doigts

Paicî. Nâ î ô caapwi î-jè mârâda î ô.



Nâ î ô caapwi î-jè mârâda î ô

Dans main à moi cinq doigts main à moi

Traduction mot à mot

de

On remarque ici que les versions de chaque langue ne sont pas construites syntaxiquement de la même manière.

Comptine

« NOUS TRAVAILLONS À L'ÉCOLE »

I. Introduction :

■ Les objectifs sont de :

- familiariser l'enfant aux consignes les plus usuelles et traduisibles,
- connaître les outils usuels
- inciter l'enfant à s'exprimer
- intégrer une structure syntaxique
- coordonner plusieurs consignes à la fois, auditives et kinesthésiques
- s'orienter dans l'espace

II. Apprendre la comptine :

« Nous travaillons à l'école »

■ **Matériel :** outils de classe : ciseaux, crayons, pinceaux, tube de colle, marqueurs,...

■ Le lexique ¹:

Français	Paicî
Je colorie	Go tâmi
Je colle	Go oro-ri
Je découpe	Go ta - pëgë
J'écris	Go wii
je compte	Go pûrâ jéû rû
Je lis	Go pûrâ
Je chante	Go nyâbi
Je danse	Go câbu

■ Comptine dite ou chantée.

Français	Paicî
A l'école nous travaillons clac clac clac !	ô wâ-râ cémû jè waké clac,clac,clac !
A l'école nous travaillons pouich !	Nâ wârâ cémû jè waké pouich !
A l'école nous travaillons scric !	Nâ wârâ cémû jè waké scric !
A l'école nous travaillons chouc !	Nâ wârâ cémû jè waké chouc !

¹ Annexes 1 et 2

■ Le principe :

La formule répétitive est simple, seuls les bruitages de fin sont différents d'une phrase à l'autre. Les bruits ont été choisis avec les enfants. Ces bruits représentent l'action de l'outil utilisé :

Ils seront répétés 3 fois, en fin de phrase

Clac : les ciseaux

Pouich : le tube de colle

Scric : le stylo, crayon

Chouc : marqueur, pinceaux, crayons autres.

Apprentissage :

Parole, rythme, organisation spatiale.

Les enfants sont disposés à même le sol, assis. Ils forment une ronde. Chaque enfant possède un outil : ciseaux, stylo etc.

La règle :

On doit chanter en se passant les outils. Ainsi ce sont les outils qui se déplacent dans la ronde.

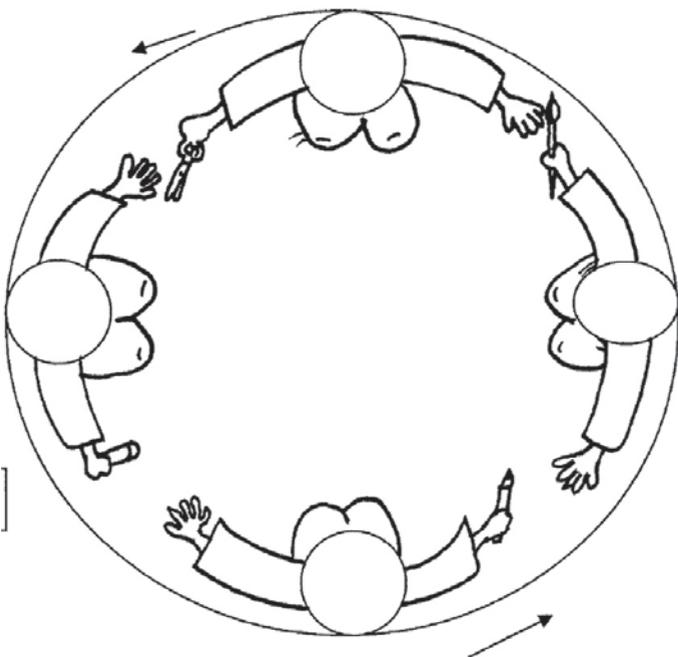
On choisit un sens de rotation.

Cette manipulation doit être effectuée dans un premier temps à un rythme assez lent.

Au départ, les enfants tiennent leur outil dans la même main (droite en exemple).

Au signal, chacun passe son outil à son voisin en même temps qu'il en réceptionne un de sa main gauche.¹

■ Schéma pour organiser la ronde :



¹ Cette manipulation peut être effectuée sans chanter, dans le silence. Un entraînement pour se donner les outils selon cette règle est utile. On apportera le texte dit, ou chanté plus tard, dès que les enfants auront une coordination des gestes de passation satisfaisante.

II. Syntaxe :

– emploi des pronoms personnels : je, tu, nous, vous : go , gë, jè, guwë

Au signal de départ, les enfants chantent et se passent les outils. Au signal d'arrêt, chacun pose l'outil qu'il a devant lui et l'adulte ou les enfants questionnent :

« *Dui, gë pwa dë ?* » (Dùi, que fais-tu ?)

Dui, qui a les ciseaux répond :

– « *Go ta pëgë.* » (je découpe).

Dès que l'enfant répond, la comptine repart et au nouveau signal, on s'arrête et un nouvel enfant doit répondre à la même question :

« *Que fais-tu ?* »

– enrichissement des phrases : j'écris avec,... je colle avec,... j'écris sur,..., je colle dans...

– emploi des verbes :

En fonction des environnements différents, l'enfant recherche de nouvelles actions :

Exemple : « *A la maison, je prépare le repas, je dors, je mange, je joue,...* »

On peut de nouveau approfondir chaque moment lors des questionnements et reprendre la même trame de comptine :

Exemple : « *A la maison, nous préparons le repas* »

Des cartes ou des outils sont distribuées selon la préparation d'un menu : une râpe, un épluche-légumes, un couteau, une poêle à frire ?...

A la question « *Que fais-tu ?* », l'enfant répond :

– *je coupe, je râpe, j'épluche, etc.*

On peut ainsi de façon thématique apprendre les verbes d'action et le vocabulaire des outils correspondant.

– **Les indicateurs de lieux :** « *à la maison, à la mer, dans la chaîne, sur la plage, dans la mer, au village,...* »

On varie l'emploi de ces prépositions qui font appel à l'utilisation de nouveaux verbes d'action.

Jeux de mîmes : on mime une action et on demande où elle se déroule.

III. les concepts :

– géométrie : la ronde, le rond :

Les enfants forment une ronde. Chaque enfant est équipé d'un bambou avec une craie de couleur au bout. Chacun trace son parcours pendant la ronde.

Les enfants sont invités à refaire le schéma du parcours sur une feuille.

– main gauche, main droite :

On impose la règle de réception de l'outil du voisin de gauche, par la main gauche puis du passage de l'outil dans la main droite pour la remettre au voisin dans sa main gauche. Le tout en rythme.

Au signal d'arrêt, les enfants verbalisent : « *j'ai tel outil dans la main droite (ou gauche)* »

– en haut, vers la montagne, en bas, vers le village :

On utilise les repères spatiaux en langue maternelle en reprenant les situations précédentes :

« *En bas, au village, je fais les courses, je vais à la poste, j'achète le pain,...*

En haut dans la montagne, je coupe la paille, je cultive mon champ, je coupe du bois,... »

Reprendre la ronde précédente (main gauche, main droite) et alterner un enfant assis avec un enfant debout. Les enfants verbalisent : « *je passe mon outil vers le haut, en bas,...* »

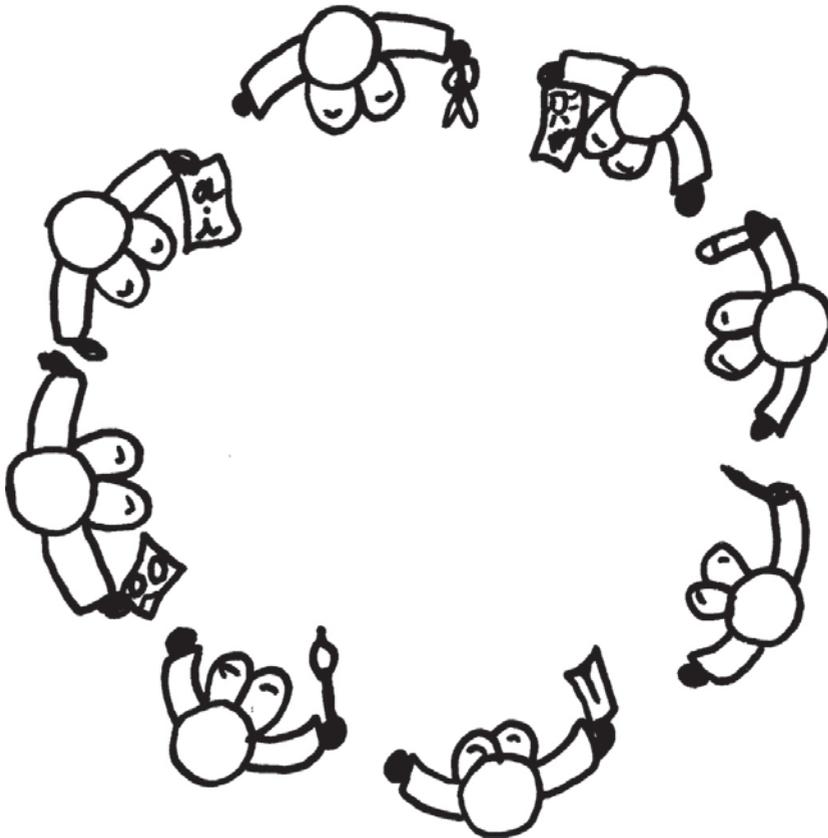
IV. Mathématiques :

- géométrie : de la ronde au cercle (cf concept)
- le centre du cercle :

Sur la ronde, en face de chaque enfant porteur d'outil on fait correspondre un enfant porteur de la fonction de l'objet. Exemple : en face de l'enfant qui tient la paire de ciseaux, un enfant tient une feuille découpée ; en face du tube de colle, du papier collé ; etc.

Les correspondances sont matérialisées par des ficelles que tendent les enfants.

Au signal, les enfants posent la ficelle qui reste tendue sur le sol.



On observe et on détermine le centre, point d'intersection des ficelles.

Sur feuille, on donne la consigne de relier les objets correspondants entre eux.

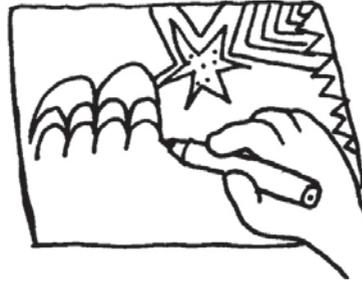
- du centre au cercle :

On demande à l'enfant d'entourer le point central, puis de continuer d'entourer les cercles jusqu'aux emplacements des objets pour obtenir le grand cercle.

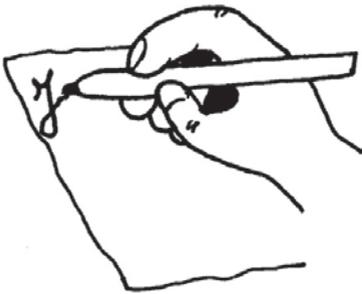
Imagier d'activités de classe



Je colorie



je décore



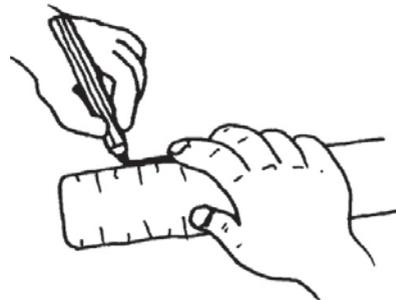
J'écris



Je dessine



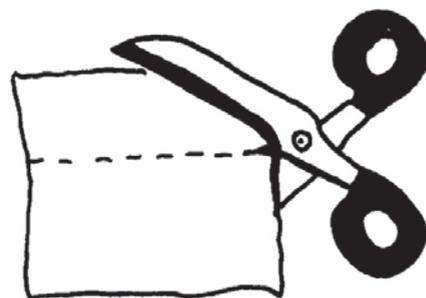
J'entoure



Je trace



Je relie



je découpe

Imagier d'activités de classe



Je range



je compte



Je colle



je lis



Je chante



je danse

Conclusion

**Enseigner à des enfants kanak :
un programme bilingue pour la réussite scolaire**

Histoire d'une recherche-action

Enseigner à des enfants kanak : un programme bilingue pour la réussite scolaire

I. Présentation

De l'interdiction de parler sa langue maternelle dans les cours de récréation à la reconnaissance de l'enseignement des langues kanak, on compte l'espace d'une seule génération. Des parents d'élèves ne comprennent pas toujours les punitions ou châtements qu'on leur a fait subir dans leur enfance scolaire. Ils ont écouté les slogans de l'école coloniale qui les exhortaient à parler français le plus tôt possible à leurs enfants et ont connu une déculturation progressive, amenant les uns et les autres à pratiquer deux langues appauvries en situation de diglossie.

Jean-Marie Tjibaou écrivait : « Sur le plan scolaire, l'effort doit d'abord porter sur les enfants d'âge maternel. Il faut former des maîtres qui les initient de bonne heure à la fois à l'ouverture sur le monde et à la découverte de leur propre milieu, naturel et humain. Face au monde industriel, technique, cela doit faire partie pour le petit kanak de l'acquisition de la confiance en soi. D'autant qu'il ne faut pas qu'il croie que le savoir occidental moderne est lié à l'apprentissage de la seule langue française. Les mathématiques élémentaires, la théorie des ensembles par exemple, peuvent s'enseigner à travers la langue maternelle, une langue kanak. Ensuite, la maîtrise du français n'est qu'un moyen d'accéder à tout ce qui fait la modernité, un outil parmi d'autres qui n'implique pas qu'on banalise la culture kanak. Dans ce domaine, les séquelles de la colonisation restent très lourdes et il est difficile de s'en affranchir. On risque de ne plus se référer à sa propre culture que de façon affective, sentimentale, sans y prendre quelque chose de vital pour l'individu. » (A.Bensa, 1996, p. 230)¹

Malgré l'importance de ces critiques, la machine gouvernementale continuait son travail de prescription dévalorisante de l'identité culturelle kanak dominée et l'on pouvait lire les propos suivants du Directeur de l'Enseignement de la Nouvelle Calédonie lors d'un colloque sur les langues en l'an 2000 : « ... Il s'agit de s'orienter vers un enseignement bilingue dans chaque aire linguistique en s'efforçant de tendre vers un bilinguisme fonctionnel et en aucun cas égalitaire. Il faut que très tôt l'enfant comprenne que le « langage » est la langue du cœur, celle du clan, de la tribu, (...). En revanche, la langue française est la langue de la raison (...). C'est également la langue de l'abstraction et c'est une chance fabuleuse pour les petits kanak, comme pour tous les autres, d'accéder à une langue ayant un tel pouvoir d'abstraction et de conceptualisation. (...). C'est, à mon sens, la seule langue autorisant vraiment une démarche empreinte d'altérité et d'empathie, celle qui permet de mieux connaître « l'autre » et de mieux le respecter...de s'enrichir de ses différences ! »²

Le modèle dominant de l'école coloniale continue de creuser la fracture identitaire : « le langage » est relégué au folklorique, la langue française au prestigieux. Cette hiérarchisation des cultures nous renvoie au concept évolutionniste qui avait cours au début du siècle dernier. Tylor (1832-1917), qui décrit la culture en terme de civilisation. Evolutionnisme et diffusionnisme sont les deux caractéristiques de ce concept universaliste : de la « primitive » à la « civilisée », toute société franchit les mêmes stades, et les sociétés « civilisées » distribuent leurs traits culturels.

1 Bensa, A., Wittersheim, E., (1996), *Jean-Marie Tjibaou : La présence kanak*, Ed. Odile Jacob, Paris.

2 « L'Accord de Nouméa et la démocratisation de la réussite scolaire. Note sur l'apprentissage du français langue seconde » Joël Viratelle, Directeur de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie, dans « Actes du colloque : Langues kanak et Accord de Nouméa », A.D.C.K., Centre Culturel Tjibaou, vendredi 17 mars 2000.

Le Conseil d'État saisi en octobre 2000 par le Gouvernement de la Nouvelle Calédonie, réaffirmait la compétence provinciale d'adaptation des programmes scolaires en précisant : « La Nouvelle Calédonie est compétente pour déterminer la politique éducative dans l'enseignement primaire public, en tant que celle-ci se traduit par l'élaboration des programmes, la formation des maîtres et le contrôle pédagogique. **Il ne lui appartient toutefois pas de vérifier si les adaptations apportées aux programmes par chaque province sont justifiées par les réalités culturelles et linguistiques de chacune d'elles, dès lors que ces adaptations relèvent de la seule compétence des provinces** ».³

Nous pouvions dès lors définir des priorités, engager avec les élus une politique éducative provinciale, organiser des groupes de travail et créer les outils pédagogiques adéquats.

Dans le domaine de la prise en compte des langues maternelles, nous identifions des contenus qu'il convenait d'enseigner en langue et recrutons les locuteurs disponibles.

Nous avons créé l'association MÊRÊ A' XE-RE pour permettre à la province le versement de subventions afin de rémunérer ces nouveaux employés qui ne répondaient pas aux critères administratifs mais à nos exigences pédagogiques et de connaissances linguistiques.

Chaque jour, 11 locuteurs, 2 enseignants détachés pour encadrer pédagogiquement le dispositif, accueillent 300 enfants locuteurs répartis sur 5 aires linguistiques : xaracuu, a'jië, paicî, cemuhi, fwaï. Des enfants du cours préparatoire apprennent à lire et à écrire simultanément dans les deux langues.

II. Bilinguisme : nos arguments :

Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches permettent les affirmations suivantes : les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue (Baker 1988, Riccia, 1992)⁴. Ils ont une meilleure compétence analytique, un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques entraînant des avantages lors de l'acquisition de la littérature⁵ et de meilleures chances de succès scolaire (Bialystok, 1987, 1988)⁶. Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Baker, 1996)⁷. Ils obtiennent de meilleures performances dans des tests de perception spatiale (Witkin et al. 1971)⁸.

Ces réussites procèdent de l'exercice d'un bilinguisme équilibré additif (lorsque l'enfant développe ses deux langues de façon indépendante) qui présuppose la valorisation sociale des deux langues (Hamers, Blanc, 1983)⁹.

Ces recherches montrent qu'un niveau-seuil doit être atteint dans la langue maternelle de l'enfant pour bien apprendre une autre langue.

Localement, l'analyse du dispositif d'enseignement des langues en province Sud menée par Isabelle Nocus et Jacques Vernaudo¹⁰ confirme les résultats suivants : « Au terme de cette étude, il a été possible de conclure à un effet positif du dispositif d'enseignement des langues et de la culture kanak pour le drehu, aussi bien en moyenne section maternelle qu'en grande section maternelle. À ces deux

3 Ibid

4 Baker, Colin (1988) : Key issues in Bilingualism and Bilingual Education, Clevedon, Multilingual Matters.

5 « La littérature » se définit comme les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail, ou dans la collectivité (Statistique Canada et O.C.D.E., 1995).

6 Bialystok Ellen (1987) : « Influences of bilingualism on metalinguistic development », in : Second Language Research, pp. 154-166.

Bialystok Ellen (1988) : « Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness », in : Developmental Psychology, pp 560-567.

7 Baker, Colin (1996) : Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon, Multilingual Matters.

8 Witkin, H.A. et al. (1971) : A Manual for the Embedded Figures Test, Palo Alto, Consulting Psychology Press.

9 Hamers Josiane ; Blanc Michel (1983) : Bilinguisme et bilinguisme, Bruxelles, Mardaga.

10 Isabelle NOCUS du laboratoire (Labécd) de l'université de Nantes, Maître de Conférences en psychologie du développement, a soutenu une thèse sur le lien entre les capacités métalinguistiques et l'apprentissage de la lecture ; elle est également spécialiste des dysfonctionnements des apprentissages et de l'évaluation des élèves d'école primaire. Elle a également travaillé sur l'évaluation de dispositifs pédagogiques (pratiques de classes, effets sur les compétences des élèves). A participé aux travaux du groupe national de pilotage pour la création des outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages en GSM et en CP.

– Jacques VERNAUDON, Maître de Conférences en linguistique océanienne, membre du laboratoire Transcultures de l'Université de Nouvelle-Calédonie et membre associé du laboratoire Labécd, a soutenu une thèse sur les éléments d'une grammaire en tahitien, à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, Paris).

niveaux scolaires, les progrès du groupe expérimental sont toujours statistiquement supérieurs à ceux du groupe contrôle pour toutes les épreuves de production en drehu (lexique, production d'énoncé et répétition d'énoncés).

Ces résultats confirment ceux obtenus dans les recherches internationales d'un effet positif des programmes d'enseignement bilingue sur la langue maternelle. »¹¹

III. La démarche provinciale

Nous consacrons l'année 2001 à l'écoute et la transcription des paroles de personnalités représentantes : du Sénat coutumier, d'associations de parents d'élèves, d'enseignants, de la DENC, des écoles confessionnelles, des élus de la commission de l'enseignement, venues s'exprimer sur la **question ouverte de : « la place des langues à l'école »**. Nous en retenons les représentations, constats, hypothèses, propositions, besoins et questions les plus récurrentes.¹²

Nous répartissons les tâches à mener en fonction des compétences de chaque collectivité et cette rédaction sous la forme d'une **délibération cadre** est votée par l'Assemblée de province le **26 avril 2002**.¹³

Un stage de 8 jours intitulé « **Enseigner à des enfants non francophones** » fut accueilli par les habitants de la tribu de Monéo qui s'y sont activement impliqués ; des locuteurs ont pu commencer à enseigner les premiers concepts étudiés ; quelques séquences ont été filmées.

De 2003, à 2005, un stage fut organisé à la tribu de Mwangu en deux périodes pour un total de 10 jours. Notre principal invité fut Jean Houssaye.¹⁴ Les matinées furent consacrées à des apports théoriques et des débats ; les après-midi à de la production de fiches pédagogiques sur les thèmes suivants : concepts spatiaux et temporels débutés l'an passé, les 5 sens, le calendrier des saisons, les formes géométriques... Le groupe de travail de « Nâcèti » a poursuivi le contrôle et la validation des outils créés lors des stages. **31 fiches étaient prêtes à être testées**. La vice présidente du Gouvernement était présente ainsi que des responsables coutumiers. Un Inspecteur de la DENC a également participé à nos travaux. Les débats nous ont apporté deux résolutions :

- les locuteurs laisseront des traces écrites affichées selon leur propre capacité d'écriture,
- on utilisera les mots d'emprunt jusqu'à ce que l'Académie des langues se mette au travail pour décider d'une écriture et créer un nouveau vocabulaire.

Un voyage de trois jours à Maré nous a permis d'étudier les diverses formes de prise en compte du Nengone.

Une semaine de stage fut organisée à Pwütë (Paouta) avec principalement la présence de Jacques Vernaudo.¹⁵

11 NOCUS, I., PINEAU-SALAÛN, M., FILLLOL, V., VERNAUDON, J. (2005). La prise en compte des langues maternelles kanak favorise-t-elle l'appropriation du français ? Bilan d'étape d'une expérimentation en Nouvelle-Calédonie. Acte du Colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances en situation diglossique ». Université Paris X – Nanterre.

12 Cf. Annexe I

13 Cf. Annexe II

14 Au cours de la dernière semaine du mois d'août, sous un faré face à la mer, près de l'embouchure de la Ponérihouen, le professeur en Sciences de l'Éducation, de l'Université de Rouen, Jean Houssaye, est venu, chaque matin, présenter son célèbre modèle : « le triangle pédagogique » aux instituteurs en formation continue.

Dans l'intitulé du stage : « Enseigner à des enfants non-francophones », il s'agissait, pour cette troisième session de comprendre les différentes valeurs et définitions accordées au sens du verbe « Enseigner ».

Jean Houssaye nous a raconté son expérience professionnelle en tant que professeur de philosophie soucieux de rendre ses élèves acteurs de leurs apprentissages et conscient des enjeux de pouvoirs qui interagissent entre le Savoir, le Professeur et l'Elève, au sein d'une Institution. De ces analyses découlent trois processus : « Enseigner, Former et Apprendre ». Le premier caractérisant la pédagogie traditionnelle, l'auteur, à travers les biographies de 15 pédagogues (du 18^{ème} au 20^{ème} siècle), illustre les deux autres. Il nous décrit les périodes que les pédagogues vivent en commun : « l'action, l'enracinement, la rupture et la médiocrité » ainsi que les relations difficiles qu'ils entretiennent avec les autres enseignants. Enfin, toujours aux regards de ces pédagogues, nous avons perçu qu'entre « Autorité ou Education » il fallait choisir...

15 Jacques VERNAUDON, Maître de Conférences en linguistique océanienne, membre du laboratoire Transcultures (EA 3327) de l'université de Nouvelle-Calédonie

Une deuxième semaine eut lieu à Mwâârögu (Gélima) avec Jean Pierre Astolfi¹⁶. Nos thèmes de travaux portaient sur les sciences, le monde du vivant.

Nous avons aidé à mettre en place l'association **GRAPHYNORD** regroupant des jeunes artistes :. Ils ont illustré le conte « Tâdo et crabe ».

Une semaine de stage est organisée à Waa Wi Luu avec principalement la présence de Gérard Lavigne¹⁷ et Adèle Buama¹⁸. Une deuxième semaine s'est déroulée à Hêcaaolè avec Philippe Mazard¹⁹. Nos thèmes de travaux ont porté sur les mathématiques.

« Tâdo-Tâdo et Crabe » est édité en français et en a'jië et distribué dans les école maternelles.

Nous participons aux **réunions du gouvernement sur la prise en compte des langues kanak** au concours de l'Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres afin de favoriser son accès aux étudiants licenciés en Langue et Culture Régionale.

En 2006, nous organisons un stage à Nâcètii avec pour invités Claire et Marc Héber-suffrin.²⁰

Nous apprenons à nous organiser en Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs.

Nous décidons d'enchaîner l'entraînement des élèves à la conscience phonique avec l'apprentissage de la lecture en langue.

6 élèves de Wani, suivis depuis la moyenne section apprennent à lire et à écrire couramment et simultanément en a'jië et en français, en un temps scolaire record.²¹

« Crabe de cocotier et Bernard l'hermite » est édité en a'jië et en français, toujours illustré par GRAPHYNORD. « Tâdo et crabe » est réédité en xârâcuu et en paicî.

A Pwëütë (Paouta), Eric Médard, directeur de l'école de tribu, obtient des résultats exceptionnels, grâce à ses travaux de recherche en bilinguisme, menés avec son assistante maternelle, Marie Jeanne My. Dans cette tribu qui avait perdu sa langue, les enfants chantent et récitent en langue, ils ont acquis un capital d'environ 300 mots. Les clans font corps avec le projet linguistique scolaire. **Pour la première fois, les élèves de Pwëütë (Paouta) scolarisés à l'école du village de Pwëbuu (Pouembout) obtiennent des scores supérieurs aux tests d'évaluation d'entrée au CP.**

Il y a seulement quelques années, l'introduction du paicî dans la classe faisait rire les enfants qui se moquaient de leur propre langue en disant « c'est de l'anglais » !

Nous employons 3 assistants en langue (à plein temps) et 8 locuteurs (à temps partiel).

Les langues parlées sont le : xaracuu, a'jië, paicî, fwai, camuhi et bwatoo. Une centaine d'enfants sont accueillis.

16 M. Jean Pierre Astolfi, est professeur à l'Université de Rouen, en Sciences de l'Éducation, spécialisé en didactique des sciences. Nous retenons particulièrement son ouvrage : « L'école pour apprendre » dans lequel il expose les stratégies du « métier d'élève » au sein d'une classe « société coutumière », dont les élèves sont soumis aux questionnements du « pourquoi ou pour...quoi ? » ainsi qu'aux « stratégies du sourcil » de la part des enseignants... L'auteur analyse les obstacles et écarts en jeux dans le processus d'apprentissage ainsi que les dispositifs didactiques pour apporter des réponses.

17 Gérard Lavigne est professeur de mathématique. Il observe dans notre environnement naturel tout ce qui concourt à illustrer des concepts mathématiques.

18 Adèle Buama, conseillère pédagogique, s'est spécialisée dans la pédagogie du français langue seconde et les interférences entre la langue française et la langue kanak.

19 Philippe Mazard est professeur de mathématique à l'Institut de formation des maîtres.

20 Claire Héber-Suffrin est Docteur en psychosociologie des groupes en formation, Co-initiatrice des Réseaux d'Echanges réciproques de savoirs, Responsable de formation et de recherche, Formatrice et chercheuse associée à l'université de Tours, Co-initiatrice du laboratoire de recherche « Réciprocité et Réseaux en formation », Auteur et co-auteurs de plusieurs ouvrages.

Marc Héber-Suffrin est Co/initiateur des Réseaux d'Echanges réciproques de savoirs, diplômé supérieure de Sciences politiques, Co/auteur d'ouvrages parus sur les RERS, Formateur bénévole dans le MRERS, possède plusieurs années d'expériences d' élu municipal, en particulier chargé de la démocratie participative et du travail avec les habitants. Il est avocat de profession.

21 En début d'année scolaire des conflits opposent la municipalité à l'USTKE. Les enfants vont véritablement commencer leur programme en avril. Ils lisent couramment dans les deux langues en novembre. L'inspecteur de la 4^{ème} circonscription nous apporte son témoignage et sa satisfaction à travers le rapport, ci-joint en Annexe n° 4.

En 2007, nous travaillons à l'Université de Nantes avec le laboratoire de psychologie pour rédiger une convention et préparer des questionnaires d'enquêtes afin de mesurer « l'estime de soi » des enfants et parents impliqués dans notre enseignement de contenus identifiés en langue maternelle essentiellement dans deux aires linguistiques : A'jië et Paicî.

Nous participons, à Paris, à l'organisation des réseaux internationaux des échanges réciproques de savoirs. Nous visitons les **IKASTOLA du pays Basque** pour comparer notre dispositif et nos méthodes ainsi que nos éditions en langue maternelle.

Nous employons 6 assistants en langue (pleins temps) dont une personne chargée de traduire nos outils d'apprentissage en langue paicî et 5 locuteurs (temps partiels). Environ 300 enfants sont accueillis. Un stage est organisé à Pwëütë (Paouta) qui permet d'exposer les outils et méthodes d'Eric Médard et de Solange Kavivioro, détachés pour encadrer le dispositif.²²

Nous disposons alors d'un véritable **programme d'enseignement en langue** que nous convenons d'éditer prochainement.

Les enfants lecteurs ont besoin de livres, l'association GRAPHYNORD est sollicitée pour augmenter son volume d'albums illustrés.

Récapitulatif :

2001	Consultations, analyse de corpus
2002	Délibération cadre Stage à Kwé xé a (Monéo) : étude des concepts spatiaux et temporels, calendrier culture ^l
2003	Stage à Mwangu x 2 semaines (invité : Jean Houssaye) : concepts suite Premières expériences des locuteurs Groupe contrôle de Năcëtii qui corrige et rédige les fiches spatio-temporelles.
2004	Stage à Pwëütë (Paouta) (invité : Jacques Vernaudon) : concepts linguistiques Stage à Mwâârögu (Gélima), (invité : Jean Pierre Astolfi) : didactique des sciences Travaux de groupes sur le monde du vivant. Expérimentation de 31 fiches.
2005	Stage à Waa Wi Luu (invité : Gérard Lavigne) : les concepts mathématiques Stage à Hêcaaolè (Netchaot), (invités : M.Mazard, et Mme Buama) : interférences lexicales entre les langues et concepts mathématiques Edition et distribution du conte « Tădo et Crabe ». Délibération cadre modifiée : création des statuts : Assistants en langue et locuteurs. Expérimentations (suite)
2006	Stage à Năcëtii (invités : Claire et Marc Héber-Suffrin) : Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et conscience phonique L'expérimentation conduit à 6 enfants lecteurs bilingues à Wani A Pwëütë (Paouta), les enfants sont devenus locuteurs. Le second stage est annulé, les locuteurs sont au « chômage technique ». Edition et distribution de « Crabe de cocotier et Bernard l'hermite »
2007	Stage à Pwëütë (Paouta), intervenants : Eric Médard, Solange Kavivioro, René Marcon¹ et Gilles Reiss² : exposé de la démarche et des outils allant de la conscience phonologique jusqu'à la lecture en langue. Traduction des questionnaires sur l'estime de soi. Mise en réseau réciproque de savoirs du groupe. Rédaction et édition prochaine des outils réalisés.

²² Solange Kavivioro est une Maîtresse spécialisée, auteur des outils réalisés pour la conscience phonique et l'apprentissage de la lecture et formatrice de l'assistante en langue, Ketty Poedi, en a'jië.

IV. Présentation des Contenus

1. Concepts de base :

Notre premier travail fut de comprendre ce qui pouvait faire obstacle dans la traduction d'une langue à l'autre des concepts.

Claire Heber-Suffrin nous dit lors du stage : « Je ne sais rien si personne ne me dit qu'il sait ce que je sais ».

(en paicî). « Gö da täwai rha kââ na ki yèri kamo ka êfê na tawai kââ ré gö tâwai » (en a'jië).

Mais les traducteurs préféreraient commencer par la deuxième partie de l'énoncé : « Si personne ne me dit..., alors je ne sais rien ! » car cette logique correspondrait davantage à la manière de penser kanak. Et c'est ainsi que nous explorons les difficultés de compréhension pour désigner, par exemple, le dedans / du dehors, lorsque les limites de la zone proximale « extérieure » en langue kanak fait encore partie de l'intérieur de la maison²³. On ne trouve pas non plus de traduction pour désigner la situation d'un être humain qui se trouverait « devant » un autre être humain. Si des bananes sont « dans » un panier, celles qui se trouvent à « l'extérieur, ou en dehors du panier », expression attendue en français, se traduirait par « à côté du panier », littéralement en langue kanak. En français, « grand » en taille se traduirait par « long » en kanak, mais « grand », en kanak, se traduirait par « plus âgé » en français...

Dans un article intitulé « L'espace kanak ou comment ne pas perdre son latin ! », Pascale Cottureau débute ainsi : « Je demandais à une amie kanak « Comment dirais-tu en paicî : je tourne à gauche ? » La réponse fut brève et précise : « Ca dépend de quel côté je me trouve ! ».

L'auteur choisit d'illustrer l'idée « que si la structuration spatiale fait appel aux mêmes processus cognitifs relatifs à l'extraction d'invariants, elle est à tout moment instanciée par les significations prêtées aux objets, aux événements ».²⁴

Droite / gauche ne sont pas utilisés en langue kanak pour se diriger. On utilise en haut / en bas sur les axes montagne / mer ou Nord / Sud.

Dans les Tests de Boehm, des difficultés de compréhension apparaissent dans des situations telles que : « entourer le verre qui se trouve au coin de la table » ou : « entoure l'assiette où il y a beaucoup de gâteaux » car les notions Le Plus / Le Moins sont intraduisibles en langue kanak comme le mot « coin ».

L'expression « passer sous une échelle » est une représentation impossible. En langue, on passe entre l'échelle et le mur...

Toutes ces nuances peuvent se transformer en obstacles dans l'esprit d'un tout petit, qui, baigné dans son cocon culturel, doit un jour aller à l'école française où l'on ne parle que le français. Alors il faut bien que quelqu'un sache ces difficultés d'adaptation pour accueillir l'enfant et l'aider à comprendre son univers d'abord dans sa propre langue avant de le lui apprendre en français.

« Adapter n'est pas traduire » ! (M. Rémond, 2001)²⁵.

Cet article montre que les items de l'enquête I.A.L.S. (*International Adult Literacy Survey*, 1995), diligenté par l'O.C.D.E, traduits littéralement de l'anglais en français, ont induit des incohérences, des décalages dans le vocabulaire, amenant le résultat suivant : « 40 % des français adultes ont un très faible niveau de lecture et que les trois quarts ont un niveau qui ne leur permet pas d'effectuer des activités courantes de la vie quotidienne impliquant l'usage de l'écrit ». Cet auteur examine les items qui ont obtenu de faibles scores et résume : « le passage de l'anglais au français peut-être redoutable lorsque le traducteur noie les mots clés dans un texte contenant plusieurs propositions par phrase, alors que l'anglais, langue beaucoup plus concise, n'en comporte qu'une. »²⁶

23 On est encore « dans » la maison en langue kanak lorsqu'on se trouve sous la véranda.

24 « L'espace kanak ou comment ne pas perdre son latin ! », Pascale Cottureau-Reiss (Docteur en Psychologie du développement cognitif), Annales de la Fondation Fyssen, n°14, 1999.

25 « Adapter n'est pas traduire, Adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie », Martine Rémond, sous la Direction de Colette Sabatier et Pierre Dasen, in *Cultures Développement et Education*, Ed L'Harmattan, 2001.

26 Ibid p.180.

En ce qui concerne nos rédactions françaises, nous demandons systématiquement aux locuteurs des langues kanak de s'entraîner à formuler les consignes dans leur langue maternelle, pour ensuite choisir une traduction française qui soit la plus proche de leurs expressions. Ce travail se fait toujours simultanément. Il nous permet de ne pas utiliser des termes qui ne trouvent pas de signification en langue kanak comme « barrer, tracer, mettre une croix, cocher la case,... » Au contraire les consignes : « entourer » ou « relier » sont traduisibles.

2. Conscience phonologique

Que font les parents qui lisent régulièrement des histoires à leurs enfants. Ils leur font prendre conscience du passage de l'oralité à l'écriture. Sans le savoir, ils leur montrent qu'une quantité de mots correspond à une quantité d'oral, que des phrases sont composées de mots qui sont des mélanges de sons. Ces enfants sont préparés pour l'apprentissage de la lecture au CP. Avant même d'aller à l'école, avant l'apparition du langage, ces mêmes parents montraient des imagiers à leurs bébés qui pointaient du doigt les noms d'objets ou d'animaux qu'ils aimaient entendre et qui les faisaient rire. Sans le savoir, ces parents éveillaient leurs bébés à la conscience phonique. Les chants, berceuses, comptines, poésies prenaient le relais pour affiner les perceptions des sons, de la prosodie, des jeux de mots, des rimes,... de la mélodie des mots.

Lorsque ces pratiques familiales n'existent pas ainsi que la littérature dans les langues, c'est à l'école de pallier les manques.

Nous avons donc conçu une démarche et des outils adaptés pour permettre à nos jeunes élèves locuteurs d'apprendre à écouter chaque phonème de leur langue, de jouer avec les syllabes, les mots, les phrases, pour s'exercer à la discrimination auditive.

3. Apprentissage des lectures

La langue a'jië comporte 57 phonèmes. La langue paicî en compte 54 (la langue française : 34). Mais comme pour la langue basque, on a une correspondance graphème / phonème. Un signe / un son.

Cette rationalité, cette rigueur arithmétique permet aux enfants d'assembler facilement les sons, d'en visualiser les graphèmes pour composer les syllabes. Nous nous sommes constitués des listes de mots clés pour représenter chaque phonème dans chaque langue. Ces mots sont illustrés, affichés dans les classes de langue et servent de référence pour capter les mémoires auditives et visuelles. La progression d'étude de ces phonèmes tient compte de la fréquence de leur utilisation dans la langue maternelle.

Certes, l'enfant doit mémoriser toutes ces correspondances. Mais une fois le « déclic » syllabique obtenu ²⁷, il peut déchiffrer et apprendre à lire couramment dans sa langue.

Simultanément, que se passe-t-il avec l'apprentissage de la lecture en français, langue qui ne comporte que 34 phonèmes et 21 lettres qui doivent se combiner entre elles pour produire certains sons ? Nous citons souvent le mot « oiseau » pour faire prendre conscience de la difficulté à lire un mot dont on n'entend les sons d'aucune des lettres.

Les enfants devenus « experts » dans la compréhension des mécanismes syllabiques de leur propre langue perçoivent les « subtilités » de la langue française et repèrent qu'un [o] s'écrit o, au, eau, oh, ho, ô, aud, aut, ot,...

Nous avons observé ce même transfert intellectuel avec l'étude des concepts.

Une fois un concept acquis dans sa langue maternelle et ne trouvant pas son équivalent dans la langue française, il n'était pas utile de le réétudier en français. Les enfants d'eux-mêmes établissent les différences et les comparaisons dans la langue seconde.

Il suffit aux enseignants, d'interroger le groupe de la classe de langue qui revient de ses activités, pour les faire verbaliser en français ce qu'ils ont appris. L'exercice de traduction mentale assoit les nuances.

²⁷ Les enseignants de CP utilisent fréquemment le terme de « déclic » qui correspond à ce moment « unique » où l'enfant réussit à la fois à prononcer et repérer les graphèmes de la syllabe. Il devient alors définitivement capable de déchiffrer.

Lorsque les apprentissages premiers respectent la pensée rationnelle, logique et déductive en langue première, alors l'enfant assuré dans cette maîtrise comprend les « subtilités intellectuelles » du vocabulaire de la langue française en fonction des contextes dans lesquels il apprend ce nouveau vocable.

Devenu « expert » de sa sémantique, il peut apprendre toutes les autres langues.

V. Une réussite méthodologique : un travail collectif

1. Des stages en tribu

Au cours d'une enquête que nous avons réalisé en 1992 auprès des parents des élèves de la commune de Pwêêdi Wiimîâ (Poindimié), nous leur posons les questions suivantes :

« 13 - Dans ce pays, quelles langues faut-il étudier ? (entourez vos réponses) :

Français Anglais Espagnol Allemand

Langue locale...(précisez).....

Langues du Pacifique...(précisez).....

14 - Quelles langues souhaitez-vous que votre enfant étudie ? (à l'école)

- en première langue.....
- en deuxième langue.....
- en troisième langue..... »

L'analyse des résultats montraient que « 41% de la population kanak choisissent l'étude du français « seulement » (sans que soient citées la ou les langues locales en deuxième ou troisième position), contre 23% d'entre eux qui choisissent le français en première langue, suivi de l'étude d'une ou des langues locales en deuxième ou troisième choix. 10% choisissent l'étude de la langue locale avant celle du français. 3% ne choisissent que l'étude de la langue locale. 3% ne choisissent ni le français ni la (ou les) langue(s) locale(s). 20% ne répondent pas. »²⁸

En croisant ces réponses avec d'autres données telles que l'appartenance aux catégories socioprofessionnelles, le lieux de vie,..., et des témoignages, nous formulons les hypothèses suivantes : « une majorité de parents kanak (41.3%) adhère à l'idée que la réussite sociale passe par l'accès à la culture promotionnelle représentée par l'école actuelle, et/ou estime que l'enseignement de leurs langues maternelles se fait ailleurs qu'au sein de l'institution scolaire. Politiquement, ils peuvent être favorables à la présence française dans l'île, ou contre cette présence mais en retenant la langue française comme langue véhiculaire. Les choix de l'étude du français ou de la langue locale (ou inversement) montrent une attitude pragmatique de volonté de conservation du trait culturel tout en conciliant les aspects promotionnels et véhiculaires de la langue française. »²⁹

10 ans après cette recherche, les représentations ont-elles changé ?

Nous ne le savons pas.

Aussi nous pensons qu'il convient d'associer les parents aux travaux des enseignants et des locuteurs.

Les maisons communes nous servent de salles de travail. Les parents écoutent et participent à nos séances. Nous mangeons et dormons sur place, des liens se créent. Ils nous aident à chercher les mots en langue, comprennent nos interrogations, réflexions et tâtonnements.

La présence des coutumiers nous est précieuse.

Au cours du stage à la tribu de Kwé xé a (Monéo), nous travaillions sur l'élaboration d'un calendrier scolaire et culturel qui tenait compte des aspirations de chacun. Celles des enseignants qui apprennent aux élèves les concepts de temps et de durée à travers les rituels chaque matin à la maternelle (la date, la météo, les observations quotidiennes,...) ; celles d'autres personnes qui souhaitent inclure le cycle de l'igname, le journal de la vie de la classe, de l'école,...

28 Gilles Reiss, « Analyse de la réussite scolaire des enfants kanak », Mémoire de DEA sous la direction de Alain Kokosowski, Université de Rouen, Département des Sciences de l'Education, octobre 1997.

29 Ibid, p.109.

Tous se sont mis d'accord pour une présentation circulaire d'un calendrier qui présenterait des couronnes d'observations décrites : le mois ; la météo ; les activités quotidiennes de la classe ; les événements locaux et internationaux ; les activités aux champs ; les « observables »³⁰ si l'école fait la démarche d'interview auprès des responsables coutumiers du lieu. L'ensemble du document propose un journal scolaire de la classe.

Cette manière de mettre en débat nos propositions d'outils pédagogiques avec les représentants de parents, de coutumiers, de responsables des tribus, des municipalités, etc, permet l'élaboration d'un programme d'éducation populaire.

2. Des contenus de stages adaptés pour un public militant :

Le dernier stage organisé au CDP de Tuo, en 1996 sur le thème des langues et de l'interculturalité resta sans suite. Il fallait en retrouver les acteurs et les motiver à nouveau. Certains avaient travaillé pour le professeur d'université chargé de développer les langues et cultures kanak. Ils avaient minutieusement enregistré des conversations, récolté des textes pour lui, sans jamais connaître un quelconque retour sur leurs activités.

Il fallait se mettre au travail en fonction des expériences passées et apporter une nouvelle dimension, celle d'alterner les réflexions pédagogiques avec un cadrage théorique.

L'intitulé du stage : « enseigner à des enfants non francophones » désignait ces deux axes. Nous devons intellectuellement rechercher une définition, une acception commune du terme « enseigner » en fonction des réalités culturelles et linguistiques portées par l'enfant non francophone.

Nous avons invité des personnalités qui nous ont aidé à nous décentrer pour analyser avec recul nos activités quotidiennes. Ces professeurs, en lien avec d'autres mouvements pédagogiques dans le monde, nous ont rassuré et conforté à poursuivre nos démarches empiriques. Ces érudits qui ont su transmettre leurs savoirs dans le contexte des stages en tribu, ont contribué à donner une certaine fierté aux participants, une dignité dans les rencontres et échanges. D'ordinaire, ils se produisent dans les grandes salles de Nouméa, sous forme de séminaires, colloques ou conférences, pour un public désigné, spécialisé. A Mwangu, Pwëutë (Paouta), Mwâârögu (Mwâârögu (Gélima), Kwé xé a (Monéo), Nacëtii, les échanges de savoirs furent réciproques.

3. Un groupe en recherche

L'étude des concepts spatiaux et temporels devait-elle être abordée selon la méthode couramment enseignée (vivre le concept avec son corps, avec autrui, avec l'objet, puis passage à la symbolisation...) ?

La transmission des savoirs-faire kanak s'exerçant le plus souvent sur le mode de l'observation essai/erreur, devons-nous modifier l'ordre des étapes d'apprentissage ?

Fallait-il rédiger chaque consigne de sorte qu'un locuteur puisse facilement trouver ses mots en langue maternelle ?

Les difficultés de traduction des concepts apparaissent-elles dans toutes les langues kanak ?

Faut-il créer des situations, des textes, chants et comptines linguistiquement pertinents ou adapter les supports traditionnellement enseignés dans les écoles maternelles françaises (« la souris verte » ; « boucle d'or et les trois ours » ; « blanche neige »...) ?

Ces questions ont fait débat et chacun partait se documenter ou trouver des personnes ressources pour y répondre. Au sein du groupe, nous avons partagé nos compétences en devenant formateurs à tour de rôle.³¹

Les locuteurs enseignent leur langue aux autres membres du groupe qui souhaitent l'apprendre, ceux qui maîtrisent l'outil informatique procèdent de la même manière...

30 les « observables » : terme pour désigner les « secrets » de chaque clan qui savent utiliser les indices de la nature pour se rappeler le bon moment de certaines chasses, pêches, activités agricoles, etc...

31 Bernard Bouchet intervenait pour nous expliquer la grammaire en paicî ; Rose-May Obry sur la rencontre interculturelle ; Solange Kavi-vioro pour l'étude des tests psychologiques en pratique dans les écoles ; Gilles Reiss sur les définitions de la culture et les stratégies culturelles qu'adoptent les individus ; etc.

Le groupe de travail fut rassuré par la venue de Linda Raoult, inspectrice de l'éducation nationale à Papeete qui a mis au point, avec son équipe, une méthode d'apprentissage du tahitien à l'école maternelle³². Toutes les questions que nous nous posions furent aussi les leurs et nos tâtonnements les mêmes.

4. Des histoires de vie

Chaque membre du groupe de travail raconte une histoire intime avec les langues.

Il s'agit le plus souvent d'une frustration.

Pour l'un, elle est affective lorsqu'il ne pouvait pas comprendre sa grand-mère qui ne s'exprimait que dans sa langue maternelle. Pour un autre, il se souvient de la honte qu'il avait ressentie lorsque, interrogé par son maître, les élèves s'étaient moqués de sa fausse représentation quant au passage à la traduction de sa langue maternelle au français.

Une femme se rappelle son enfance quand pour éviter de parler en français avec ses frères et cousines mais pour ne pas communiquer dans la langue maternelle interdite, ils s'étaient inventés un langage par défaut.

Pour d'autres, la frustration est d'ordre politique, lorsque les Ecoles Populaires kanak (EPK) ont fermé leurs portes.

VI. Une stratégie non imposante

Nous allons dans les écoles qui nous accueillent et qui font appel à nos services. Les enfants locuteurs se trouvent davantage dans les écoles de tribu ou de proximité.

Nous souhaitons convaincre plutôt qu'imposer.

Généralement les maîtresses en charge de l'apprentissage du français en CP commencent par offrir quelques séances pour la classe de langue, en début d'après midi, ou pendant des ateliers. Le principal souci évoqué est la peur de ne pas « boucler le programme ». Mais, chaque fois qu'elles ont repéré les progrès bénéfiques pour leur propre apprentissage, elles ont augmenté les heures de prises en charge et les ont placées aux meilleurs créneaux du matin, pendant les séances de langage par exemple.

Le Directeur adjoint de la DEFIJ nous a fait remarqué qu'il n'y avait pas d'intervenants linguistes dans 8 grands groupes scolaires. Nous ne pouvons pas convaincre les enseignants qui pensent encore que la seule étude du français représente le salut de la réussite scolaire.

Par contre, lors du premier jour de la rentrée scolaire à l'école publique primaire de Pwëbuu (Pouembout) qui accueille les enfants de Pwëütë (Paouta) au CP, la maîtresse a demandé aux enfants ce qu'ils avaient appris l'année dernière, les deux élèves de Pwëütë (Paouta), sans aucune timidité, se sont mis à chanter tout le répertoire appris en paicî. La maîtresse les a félicités et leur a demandé d'apprendre les chants aux autres élèves.

Ce témoignage illustre la meilleure façon pour nous de faire entrer les langues dans un milieu pour l'instant hostile.³³

Les élèves pris en charge dans nos dispositifs sont repérés par leurs meilleures performances aux tests mais surtout par une bonne estime d'eux-mêmes.

VII L'estime de soi

Plus que les résultats scolaires et évaluations qui sont facilement observables, c'est l'estime de soi qui se manifeste de manière quotidienne. Les enfants réclament les « maîtresses de langue », attendent les séances avec impatience. La valorisation identitaire induite par la prise en compte de leur spécificité linguistique déclenche en eux une envie d'aller à l'école, d'accomplir leur « métier d'élève » (P.Perrenoud, 1994).³⁴

Non seulement les enfants apprennent à lire mais ils développent des aptitudes cognitives accélérées dans les autres matières.

32 *Apprendre le tahitien à l'école maternelle, ha'api'ira'a reo tahiti nô te tamahou*, Ministère de l'Education, CRDP, Polynésie française.

33 En 2006, l'APE de l'école de Pwëbuu (Pouembout) organise une conférence avec Jacques Vernaudon, Isabelle Nocus et Gilles Reiss pour s'informer et débattre de l'intérêt des langues. Aucun enseignant de l'école n'était présent, pas même le Directeur.

34 *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Philippe Perrenoud, 1994, ESF, collection pédagogie.

« Le désir d'apprendre naît de la reconnaissance d'un espace à investir » (P. Meirieu, 1987)³⁵.

Cet espace culturel est rendu visible au travers des progressions qui préparent l'enfant de la maternelle au CP. Les enfants savent qu'à l'issue de trois années de prise en charge avec la même locutrice, ils apprendront à lire.

D'apprenants ils deviennent enseignants en restituant leur travail à la maison, en reprenant et corrigeant des mots qu'ils entendent par la preuve de l'écriture dans leurs livres. La majorité des parents ne savent pas lire leur langue et sont fiers du savoir transmis par leurs enfants.

Les élèves lecteurs de Wani étaient l'année dernière tuteurs de leurs aînés de CE1, ils le sont à présent pour les plus jeunes qui sont en cours d'apprentissage. Ils renforcent ainsi leurs acquis.

Au cours d'une séance, une élève nous a fait corriger une faute d'orthographe, un accent oublié qui l'empêchait de « bien dire » dans le texte de « Crabe de cocotier et Bernard l'hermite », publié en a'jië.

Les enfants de Nakety, en cours d'apprentissage des sons, utilisent les jetons du bingo de leur maman pour refaire les exercices à la maison. La locutrice organise un stand lors de la kermesse de l'association des parents d'élèves pour montrer aux parents les exercices qu'elle enseigne. A Panié, les enfants de retour dans leur classe interrompent la maîtresse pour annoncer en chœur qu'ils ont appris ce qu'était « un mot » et « une phrase ». A Pwëutë (Paouta), les élèves chantent en langue, spontanément, dans le car de ramassage qui les mènent au village. Tous les enfants de la tribu travaillent le mercredi après-midi pour apprendre à lire le paicî. Un cédérome va prochainement être gravé. Les anciens souhaitent également y joindre leurs chants .

L'estime de soi s'exprime aussi dans les témoignages des maîtresses titulaires impliquées. L'une d'entre-elle nous avouait en début d'expérience, sa lassitude après 20 années de CP, en souhaitant rapidement « la retraite ». Elle est « transformée » et accueille dorénavant tous les enfants locuteurs. Elle exprime son envie de retrouver sa classe chaque jour et affiche son dynamisme. Une autre s'inquiétait en début d'année pour un élève en difficulté. Etait-il malentendant ? Fallait-il le signaler au réseau d'aides spécialisées ? Après quelques séances d'exercices pour développer la conscience phonologique dans sa langue maternelle, le diagnostic négatif était levé. « C'est à présent le meilleur élève de ma classe en lecture » nous dit sa maîtresse.

Une maîtresse arrivée en poste récemment à Hienghène s'inquiète en CE1 des difficultés de compréhension en français du vocabulaire des concepts spatiaux et temporels. Elle pratique un test d'évaluation et demande à la locutrice en fwaï , présente dans l'école, quels sont les élèves locuteurs. Toutes les deux se rendent compte que ceux pris en charge en langue en maternelle n'avaient pas commis de fautes.

Les comportements d'enfants motivés et leurs progrès partout constatés renforcent l'estime des principaux artisans de cette innovation. Tous deviennent chercheurs et théoriciens d'un modèle qui prend forme année après année. Tous peuvent être fiers des résultats des enfants lecteurs bilingues et de la validité de leurs outils et réflexions.

Nous avons trouvé une clef de la réussite scolaire et nous attendons patiemment de retrouver ces nouvelles cohortes d'élèves aux épreuves du baccalauréat.

35 *Apprendre oui mais comment*, P. Meirieu, ESF, Paris, 1987.

En conclusion :

Les enfants d'ici deviendront les professeurs, ingénieurs et autres cadres qui développent le Pays et cela grâce aux compétences partagées, inscrites dans l'accord de Nouméa, qui nous permettent de mener une politique éducative propre à chaque province et surtout adaptée à chaque situation culturelle. Il n'y a qu'une seule école des valeurs de la citoyenneté fondée sur l'accès au bilinguisme égalitaire, aux préventions sanitaires et sociales, au respect de l'environnement et des patrimoines. Ces priorités provinciales, légitimées par des études statistiques et des rapports d'experts puis par un cadre politique voté en Assemblée, ont permis aux acteurs d'oser entreprendre, de créer des livres, des jeux, des exercices et situations d'apprentissage localement pertinentes car en adéquation avec les cultures des enfants.

Mais tout projet viable à long terme doit être diffusé et connaître l'assentiment de tous.

La volonté d'une réussite scolaire par les langues dans le respect et l'application de la loi organique est elle partagée par tous ?

« Les textes ne suffiront pas à atteindre notre but car, il ne faut pas être naïf, certains continueront de les contourner. (...). Les non-kanak ont une avance parce que l'éducation se fait en français. Pour le moment, il n'est pas possible d'envisager que l'enseignement primaire, secondaire et supérieur puisse déjà se faire dans toutes les langues kanak. Mais c'est prévu dans l'accord de Nouméa. Pour l'instant on doit s'accommoder du français. Les méthodes pédagogiques sont à revoir. Pour améliorer les résultats des Kanak, des Océaniens ou des Calédoniens, il convient de revoir la manière de transmettre les savoirs. Est-ce qu'on tient compte de nos spécificités ? La pédagogie reste une compétence locale. Il appartient aux experts de notre pays d'élaborer la pédagogie qui convient aux gens d'ici, qui prenne en compte que le français est pour beaucoup une langue seconde. On ne peut pas continuer à enseigner le français comme s'il s'agissait de leur langue maternelle à des enfants de Canala ou de Belep dont la langue première est respectivement le xârâcùù et le nyêlayu. » P. Néaoutyine, 2006, pp. 92,93.³⁶

J'incite les gens à être acteurs parce que les droits ouverts par l'accord de Nouméa pour lesquels nous nous sommes battus, sont écrits mais ils ne sont pas encore des réalités. Pour qu'ils le deviennent, on ne fera pas l'économie de mouiller sa chemise. » P. Néaoutyine, 2006 p.185.

Ces citations, du Président de la province Nord nous incitent à continuer le travail.

Les expériences ont été faites, il s'agit maintenant de généraliser ce nouveau programme en langue. A court terme nous espérons engager autant de locuteurs qu'il existe de langues en province Nord.

Gilles Reiss,
*au service de l'adaptation des programmes scolaires
aux réalités culturelles et linguistiques,
détaché auprès de l'association MERE A' XE-RE*

³⁶ L'indépendance au présent, identité kanak et destin commun, Paul Néaoutyine, Ed . Syllepse, 2006.

ANNEXE I

Bilan des consultations

Du 4 juillet au 28 septembre 2001, la DEFIJ a invité cinq groupes représentants des enseignants, des associations, des coutumiers, des écoles confessionnelles et de la DENC, à venir s'exprimer sur le sujet de la prise en compte des langues dans les écoles de la Province Nord.

Ces personnalités nous ont fait partager leurs expériences et observations que nous avons transcrites et dont voici les conclusions communes :

1°) Des représentations, des constats, des hypothèses :

- L'école a imposé l'étude de la langue française en interdisant l'usage de la langue maternelle kanak dans l'enceinte scolaire. L'environnement linguistique s'est appauvri dans le milieu familial. Dans le même temps, ces mêmes familles ont manqué d'expositions à la pratique régulière de la langue française. Ce qui fait dire aujourd'hui à nos invités : « les enfants parlent un mauvais français et une mauvaise langue maternelle » ;
- L'enseignement du français est mal fait dans l'institution scolaire ;
- L'école ne sélectionne qu'en fonction des compétences en français ;
- L'hétérogénéité langagière des publics pose des difficultés pédagogiques ;
- Un enseignement des contenus uniquement prodigué en langue maternelle, sur l'ensemble d'une scolarité primaire, mettrait les élèves en difficulté lors de leur entrée au collège ;
- La maîtrise de sa langue maternelle conditionne l'apprentissage du français, valorise l'identité et permet ainsi le respect des autres, le respect de l'usage des autres langues ;
- Le tutorat en langue maternelle favorise la compréhension et la confiance du public locuteur ;
- Les « bons » élèves inscrits en langue kanak au collège le sont aussi dans les autres matières ;
- La langue maternelle au baccalauréat suscite valorisation et engouement pour son apprentissage tant chez les élèves que chez leurs parents ;
- De manière générale, les élèves maîtrisent mieux leurs apprentissages lorsqu'ils étudient à partir de textes locaux. Les savoirs locaux, conçus dans l'interactivité : parole des vieux, propos des enseignants, interrogations des chercheurs, activités des élèves ; intéressent et mobilisent les acteurs. Par réflexivité, les parents apprennent de leurs enfants.

2°) Des propositions :

- Enseigner les contenus de l'école maternelle en langue maternelle ;
- Identifier ces contenus ; travailler sur les concepts ;
- Observer une démarche de recherche empirique. Mener des recherches-actions ;
- Maintenir oralement l'usage de la langue maternelle tout au long du cursus primaire de sorte qu'un enseignement de cette langue puisse être mis en place au collège ;
- Utiliser simultanément les méthodes d'enseignement du français aux étrangers (FLE) ou les pratiques du français étudié comme une langue seconde (FL2) ;
- Utiliser, en tout lieu, le patrimoine comme base d'apprentissage du français. Recenser et diffuser tout ce qui a été produit à partir des contes ou des littératures locales ;
- Compte tenu de la diversité des publics scolaires en fonction des lieux d'implantation des écoles, observer une politique de proximité dans la prise en compte des langues maternelles kanak ;
- Donner l'envie d'apprendre la langue française ;
- Rassurer les enseignants et encourager ceux qui utilisent la langue maternelle ;
- Institutionnaliser les recherches.

3°) Des besoins :

- Le recrutement de personnes locutrices qualifiées ;
- La formation de locuteurs et de chercheurs en linguistique ;
- L'échange : des expériences, des résultats de travaux de recherches, des outils créés ; entre les différentes institutions et partenaires éducatifs ;
- Une structure commune pour recueillir ces échanges et garantir la continuité du travail engagé ;
- Une enquête sociolinguistique ;
- Une formation du personnel enseignant qui comprenne l'étude linguistique des langues kanak et une sensibilisation à l'apprentissage d'une de ces langues afin d'en percevoir les difficultés syntaxiques et de traductions ;
- Une implication des parents et des associations sur ces projets ;
- La diffusion des informations propre à mobiliser l'implication des parents.

4°) Des questions :

- Quels niveaux de formation se fixe t-on pour les enseignants et pour les intervenants ?
- Quelle forme de bilinguisme pratiquera t-on ?
- Quelles sont les stratégies langagières utilisées par les enfants (quels registres utilisent-ils ? En fonction de qui ? A quels moments et dans quelles circonstances ?)
- Quels sont les parcours scolaires des enfants qui ont connu un enseignement en langue ?
- Quel est le positionnement actuel des parents ?

Ces consultations nous ont amenés à proposer la mise en œuvre de moyens matériels, humains et pédagogiques que nous avons répartis suivant quatre domaines de compétences institutionnelles.

L'Académie des langues :

Le 7.08.2001, au cours de la consultation des membres du Sénat coutumier, nous apprenions qu'une semaine plus tôt avait eu lieu la première réunion pour mettre en place cette Académie des langues. Selon leurs représentants, l'Académie sera un outil supplémentaire pour répertorier, archiver les expériences de terrain. Les coutumiers pourront être le lien entre les actions provinciales et les recherches académiques.

Nous souhaitons que cette Académie puisse répondre aux demandes suivantes :

- Enquête sociolinguistique qui reprenne les questions posées ci-avant ;
- Recensement des langues et pratiques ;
- Recherches linguistiques ;
- Formation de chercheurs.

Le Vice-Rectorat et l'Université de la Nouvelle Calédonie:

Nous souhaitons qu'il participe à :

- Promouvoir la diversité des langues aux examens ;
- Valoriser l'option « langues » au baccalauréat ;
- Former des enseignants des collèges et lycées à l'enseignement des langues ;
- Former des enseignants des collèges et lycées aux techniques d'apprentissage du FLE.

La Nouvelle-Calédonie (la DENC) :

Une forte proportion d'élèves maîtres sortant de l'IFM étant appelée à exercer dans l'intérieur et les îles, nous demandons qu'ils aient accès à :

- une formation aux structures syntaxiques des langues kanak ;
- un apprentissage d'une langue ;
- une formation anthropologique des cultures représentées sur le territoire ;
- une formation aux techniques d'enseignement du français FLE et FL2.

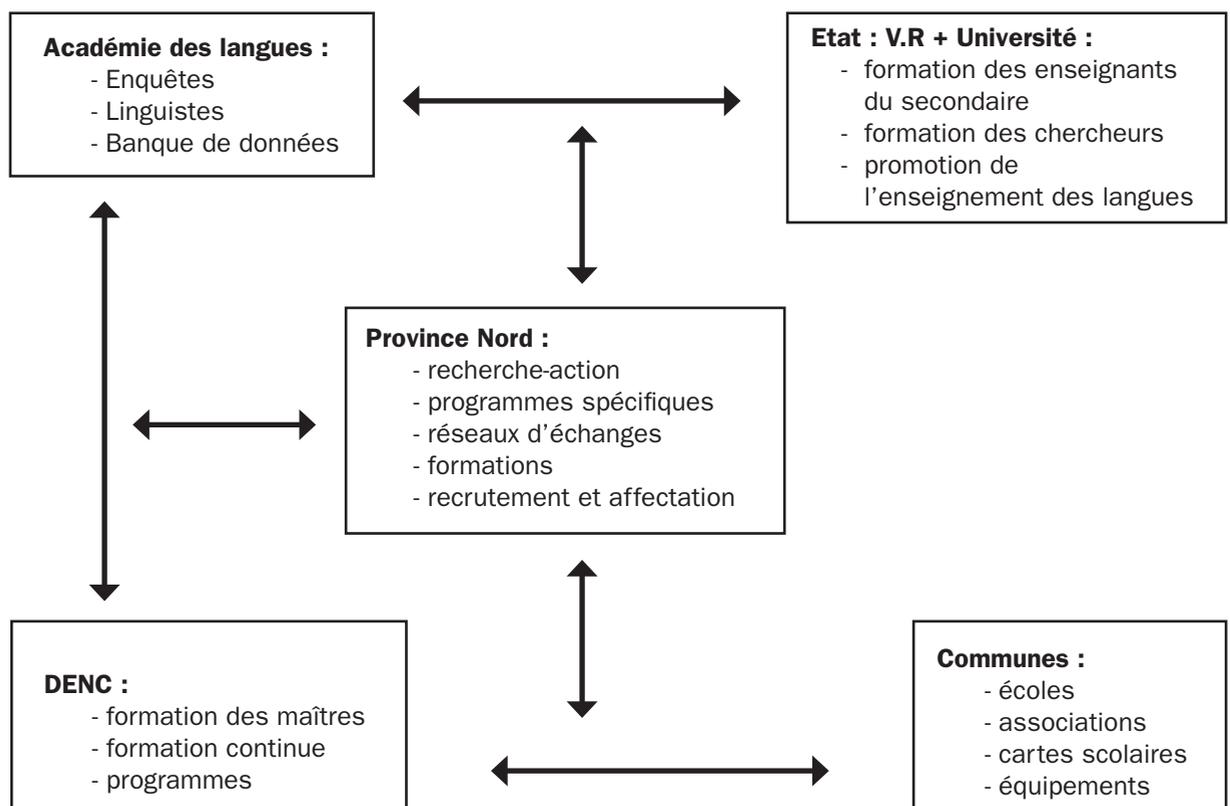
Nous réclamons que ces enseignements soient proposés en formation continue.

Ces formations présupposent un travail en amont des formateurs pour identifier les contenus qui pourront être enseignés en langue kanak en vue d'une adaptation des programmes scolaires aux réalités provinciales.

La Province Nord :

Conscients du fait que nous ne pouvons pas nous attendre à ce que ces demandes soient rapidement satisfaites et compte tenu des difficultés scolaires que nous connaissons, nous proposons les actions suivantes :

- la mise en place d'un groupe de recherche-action, composé d'enseignants bilingues et/ou pratiquant les techniques du français FLE, chargé d'élaborer les démarches pédagogiques relatives aux apprentissages des concepts spatiaux et temporels à l'école maternelle et qui admettront une traduction spontanée en langue kanak ;
- l'emploi et la formation de locuteurs qui viendront dire ces contenus en langue kanak ;
- la diffusion des expériences au moyen de la mise en place d'un réseau d'échange des savoirs et des pratiques des enseignants, soutenue prochainement par l'outil internet ;
- une politique de recrutement de maîtres locuteurs et de leur affectation ;
- une politique de proximité : soit une mise en œuvre en fonction des niveaux de pratiques langagières des publics, de l'adhésion des parents, de la présence des locuteurs, etc. ;
- l'utilisation du CDP de Touho pour nos besoins en formations locales.



ANNEXE II

DELIBERATION

relative à la prise en compte des langues et cultures à l'école

L'ASSEMBLEE DE LA PROVINCE NORD,

VU la loi organique modifiée n°99-209 du 19 Mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie et notamment en ces articles 22, alinéa 28, et 215,

VU la loi n°99-210 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie,

VU la délibération n°172/2000-APN du 22 Décembre 2000 arrêtant en dépenses et en recettes le budget primitif de la Province Nord, pour l'exercice 2001 ;

Considérant - les dispositifs de la loi organique sus-cités et considérant surtout la compétence provinciale en matière d'enseignement, L'Assemblée de la Province Nord

- l'Accord de Nouméa signé le 5 mai 1998, et notamment son préambule,

- l'Accord Particulier entre l'Etat et la Nouvelle-Calédonie sur le développement culturel de la Nouvelle-Calédonie signé le 22 janvier 2002,

A **ADOPTÉ** en sa séance du 24 avril 2002 les dispositions dont la teneur suit :

I - UNE POLITIQUE PROVINCIALE

ARTICLE 1 : L'Assemblée de la Province Nord, agréée les orientations suivantes,
- l'école en Province Nord contribue à la prévention sanitaire et à la protection sociale des enfants qu'elle accueille ;
- l'école en Province Nord communique avec les moyens du troisième millénaire ;
- l'école en Province Nord parle les langues et prend en compte la culture de la Province Nord.

ARTICLE 2 : La reconnaissance et la prise en compte de la langue maternelle des enfants kanak dans le dispositif scolaire en ses différents degrés, sont des impératifs indispensables à la réussite scolaire, à l'atteinte des objectifs du développement, et à la restauration de l'identité culturelle kanak.

- ARTICLE 3 :** L'Assemblée de la Province Nord à travers sa Direction de l'Enseignement, s'agissant de la prise en compte des réalités culturelles et linguistiques, met en place et assure le fonctionnement de groupes de recherche action, constitués d'enseignants et de partenaires de l'école, afin de créer des outils adaptés pour la classe en Province Nord, de les éditer, et de les diffuser après leur validation.
- ARTICLE 4 :** L'Assemblée de la Province Nord utilise ses ressources pour former à intervenir dans les classes, sur des contenus de programmes culturels et linguistiques définis et sous la responsabilité des maîtres, prioritairement de jeunes locuteurs bacheliers sans emploi, dans le cadre de son dispositif d'insertion des jeunes.
- ARTICLE 5 :** L'Assemblée de la Province Nord poursuit et approfondit, dans le cadre de la formation continue de ses personnels, la formation des enseignants dans le domaine de l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques. Les enseignants en formation quel que soit le degré auquel ils se destinent, doivent pouvoir bénéficier d'une large et pertinente information sur les langues et cultures kanak, et d'une formation linguistique leur permettant de s'approprier les structures d'une langue kanak.
- ARTICLE 6 :** L'Assemblée de la Province Nord définit et mène une politique d'affectation de ses personnels propre à valoriser les compétences de ceux-ci, et à servir au mieux les intérêts des usagers de l'école.
- ARTICLE 7 :** Les projets d'école s'appuyant sur les orientations figurant à l'article 1, sont encouragés, soutenus et financés prioritairement par L'Assemblée de la Province Nord. De même sont encouragés et soutenus les réseaux d'échanges d'information et de confrontation des pratiques, en particulier à travers l'internet.
- ARTICLE 8 :** Développant une politique éducative de proximité, l'Assemblée de la Province Nord entend laisser aux équipes éducatives et à leurs directeurs d'écoles l'initiative des actions, de leur durée, des supports, pour autant qu'ils s'inscrivent dans la dynamique provinciale et qu'ils satisfassent aux objectifs généraux de l'école en Nouvelle-Calédonie. Les ressources des autorités coutumières, des personnalités culturelles et artisanales locales, du patrimoine culturel et naturel doivent être sollicitées, notamment dans le cadre des Assemblées d'écoles. Des dispositions provinciales permettront la valorisation des personnes, et celle des produits culturels, des sites et de la nature.

II - UNE POLITIQUE PARTENARIALE

- ARTICLE 9 :** L'Assemblée de la Province Nord prendra toute initiative propre à soutenir l'académie des langues kanak.
- ARTICLE 10 :** L'Assemblée de la Province Nord soutient les recherches linguistiques et les enquêtes sociolinguistiques ayant pour objet les langues et les pratiques linguistiques des quatre aires de la province. Elle demande à la Nouvelle-Calédonie et l'Université de Nouvelle-Calédonie de promouvoir la formation de chercheurs, qu'elle saura encourager dans le cadre de sa réglementation des régimes d'aides et d'accompagnement aux études supérieures.

- ARTICLE 11** : L'Assemblée de la Province Nord conformément aux engagements pris par l'Etat et la Nouvelle-Calédonie dans l'Accord Particulier sur le développement culturel, demande l'inscription des langues kanak comme épreuve à part entière aux différents concours et examen. Cette inscription doit prendre en compte la pluralité des langues.
- ARTICLE 12** : L'Etat et la Nouvelle-Calédonie, chacun pour ce qui le concerne, doivent s'engager dans la formation d'enseignants à l'enseignement des langues kanak, et promouvoir et soutenir les dispositions prises en la matière par l'Université de Nouvelle-Calédonie et les établissements publics de formation.
- ARTICLE 13** : L'Assemblée de la Province Nord attend de la Nouvelle-Calédonie un recrutement et une formation des maîtres adaptés à la problématique culturelle de la province, et à sa réalité linguistique. Conformément à l'article 3-2 de l'Accord Particulier, la Province Nord doit être associée à la définition du programme de formation des maîtres sur les langues et la culture kanak.
- ARTICLE 14** : La Province Nord participe aux côtés de la Nouvelle-Calédonie à l'élaboration des nouveaux programmes, à l'identification des contenus à adapter, aux programmations des enseignements par cycles, et aux horaires qui leur reviennent.
- ARTICLE 15** : L'Assemblée de la Province Nord s'appliquera à défendre, à tout niveau, l'enseignement du français langue seconde, avec les efforts de formation et de documentation qu'il suppose.
- ARTICLE 16** : Le Secrétaire Général est chargé de l'exécution de la présente délibération qui sera enregistrée, transmise au Commissaire Délégué de la République pour la Province Nord et publiée au Journal Officiel de la Nouvelle-Calédonie.

ANNEXE III

DELIBERATION modifiant la délibération n°70/2002-APN du 26 avril 2002

L'assemblée de la province Nord,

Considérant les actions menées depuis 2002,

Considérant l'avis de la commission de l'enseignement, de la formation, de l'insertion et la jeunesse du 9 novembre 2005,

A adopté en sa séance du 21 décembre 2005 les dispositions dont la teneur suit :

Article 1 :

L'article 3 de la délibération sus-référencée est complétée comme suit :

« Elle soutient également tout dispositif d'enquête permettant les actions mises en œuvre dans ce domaine et de proposer éventuellement de nouveaux axes d'intervention ».

Article 2 :

L'article 4 de la délibération sus-référencée est modifié comme suit :

« L'assemblée de la province utilise ses ressources pour former des personnes bilingues à intervenir dans les classes, sur des contenus de programmes culturels et linguistiques définis.

Ces personnes devront posséder une parfaite maîtrise orale et écrite de leur langue.

Le premier niveau de recrutement de ces locuteurs, consistera en des interventions ponctuelles, rémunérées par des contrats de vacation.

A l'issue d'une première année probatoire, les locuteurs(trices) bachelier(e)s ou titulaires du D.A.E.U., pourront intégrer le statut d'assistant en langue. Ils interviendront à plein temps dans un secteur défini. »

Article 3 :

Les alinéas de l'article 8 de la délibération sus-référencée sont modifiées comme suit :

« Cependant tous les partenaires de l'école doivent être sollicités dans le cadre d'une mise en œuvre généralisé des assemblées d'école ».

Article 4 :

L'Assemblée de la province Nord prendra toute initiative propre à soutenir les communes dans l'emploi d'assistantes maternelles locutrices.

Article 5 :

Le secrétaire général de la province Nord est chargé de l'exécution de la présente délibération, qui sera enregistrée, transmise au Commissaire Délégué de la République en province Nord et publiée au Journal Officiel de la Nouvelle Calédonie.

1 René Marcon est psychologue scolaire, il suit de près nos expériences et s'est lui même spécialisé dans l'enseignement des fondamentaux.

2 Gilles Reiss est responsable pédagogique chargé de l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques de la province Nord, détaché auprès de l'association MERE A XE-RE.

Secrétariat-Général

Poindimié, le 31 Août 2006

Direction de l'Enseignement
de la Nouvelle-Calédonie

Inspection de l'Enseignement Primaire
de la 4^{ème} Circonscription

Compte-rendu de visite du 29 août 2006 à l'école de Houailou.

Mademoiselle POEDI exerce les fonctions d'intervenante en langue AJIE dans les écoles Maternelle du village et Élémentaire de Wani à Houailou depuis la rentrée scolaire 2005, dans le cadre de l'expérimentation mise en place par la Province Nord.

Ma visite, effectuée à l'école de Wani, se déroule en deux temps : d'abord dans la salle de langue, en présence de Madame KAVIVIORO, Institutrice spécialisée Option G et Formatrice Langue pour l'observation d'une séance d'activités et ensuite la conduite d'une réunion avec l'équipe pédagogique composée du Directeur de l'école et de l'enseignante de CP/CE1, classe d'accueil des élèves concernés par cette expérimentation.

La séance se déroule dans la salle de langue, avec un groupe de 6 élèves de CP, bien aménagée et comportant des références culturelles et didactiques pour ces enfants : affiches, liste de phonèmes étudiés. Bonne initiative.

Conformément à la démarche mise en œuvre par le Groupe de Réflexion Langues, les activités proposées visent essentiellement l'apprentissage technique du phonème (x) et sont engagées à partir de rites qui permettent aux enfants de précieux repères de compréhension. Ainsi, ces derniers sont-ils amenés à décomposer les mots en syllabes, rechercher des mots contenant le phonème étudié, etc. L'articulation Langue orale/Langue écrite est ici bien comprise. L'approche communicative de la langue est ainsi privilégiée ; on peut noter d'intéressantes interactions entre pairs. La séance se termine par la lecture d'un texte sur le livret élaboré à cet effet – moment très attendu par les élèves eux-mêmes - permettant de réinvestir les acquis.

La progression est donc logique. Les élèves sont motivés et développent une participation satisfaisante. Quelques améliorations d'ordre technique sont nécessaires cependant, que l'intervenante sera à même d'apporter étant elle-même consciente du rôle qu'elle a à jouer dans ce sens. L'entretien qui s'ensuit a permis d'approfondir la démarche qu'il convient de privilégier en classe de langue : la confiance en soi doit être consolidée. Très bonne impression d'une manière générale, l'intervenante assurant son rôle avec tout le sérieux et la compétence nécessaires.

La réunion organisée ensuite avec Monsieur GOPOEA, Directeur de l'école, et Madame ASSEUNI enseignante de CP/CE1 a pour objectif de « mesurer » l'impact de cette expérimentation dans les activités de classe ordinaire. Bien qu'il semble prématuré de dresser un bilan définitif, l'attitude des élèves en classe, ainsi que les résultats obtenus constituent, d'ores et déjà, les premiers points de satisfaction, avec une nette amélioration de ces résultats en comparaison de ceux enregistrés en début d'année, dans le cadre de l'Évaluation CP (78%). Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture s'en trouve facilité. En classe de langue, les phonèmes reconnus comme complexes dans une classe ordinaire (*ng, x, bw...*) font partie des premiers phonèmes étudiés, étant les plus couramment utilisés hors de l'école. En cette période de l'année, leur étude ne semble plus poser de problèmes particuliers ; ces élèves se situent à un « niveau similaire que celui du groupe d'élèves de CE1 ». S'agissant des autres domaines disciplinaires, le constat est le même. L'on souligne une nette amélioration des résultats en mathématiques et un investissement certain en classe. Le souhait des enseignants serait une extension de cette expérimentation aux élèves de CE1, dès l'an prochain, étant persuadés des avantages qu'elle procure aux élèves.

En conclusion, j'ai assisté à un moment de classe très vivant où les élèves prenaient du plaisir, s'investissaient sans retenue dans les activités proposées. La rencontre avec les adultes (Intervenante, Formatrice, Enseignante et Directeur) n'en est pas moins intéressante : le rôle et la place de chacun sont bien compris.