

Projets de programmes de langues vivantes - a'jie Lycée

Projet de programmes de langues vivantes de la classe de seconde – a'jië

Septembre 2025

Ce projet de programmes n'engage pas, à ce stade, le ministère de l'Éducation nationale

Sommaire

PRÉAMBULE COMMUN	3
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales	4
La formation du citoyen éclairé	4
La langue et la culture : un apprentissage indissociable	4
Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde	5
Contenus et objectifs d'apprentissage	5
La formation culturelle et interculturelle	5
L'étude de la langue	5
Approches pédagogiques	6
Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle	6
Varier les modalités de travail	7
Entraîner et évaluer	7
Adopter une approche plurilingue	7
Supports et outils	7
Les supports pédagogiques	7
Le cahier	8
Les usages numériques	8
PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)	8
PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE SECONDE	10
Repères culturels – LVA, LVB, LVC	10
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui	10
Axe 2. Vivre entre générations	11
Axe 3. Le passé dans le présent	11
Axe 4. Défis et transitions	12
Axe 5. Créer et recréer	12
Axe 6. Le village de Houailou	13
Repères linguistiques – LVA et LVB	13
Activités langagières	13
Compréhension de l'oral et de l'écrit	13
Expression orale et écrite	15
Interaction orale et écrite, médiation	19
Outils linguistiques LVA et LVB	23
Phonologie et prosodie	23
Lexique en lien avec les axes culturels	24
Grammaire A2+ – B1+	25
Repères linguistiques – LVC	28
Activités langagières	28
Compréhension de l'oral et de l'écrit	28
Expression orale et écrite	29
Interaction orale et écrite, médiation	31
Outils linguistiques – LVC	32
Phonologie et prosodie	32
Lexique en lien avec les axes culturels	33
Grammaire A1+	33
FOCUS : l'articulation entre activités de réception et de production à partir d'une entrée culturelle	36

PRÉAMBULE COMMUN

Les programmes de langues vivantes, adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entraînements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

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

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

Les niveaux de maîtrise linguistique visés sont indiqués dans les tableaux ci-dessous (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Pour le collège

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

Pour le lycée

	LVB	LVA	LVC
seconde	A2+	B1+	A1+
première	B1	B1+	A1+
terminale	B1	B2	A2+ - B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6^e et au nombre de six de la classe de 5^e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider le professeur à élaborer des

progressions pédagogiques couvrant des champs différents, revêtent un caractère obligatoire et doivent donc tous être traités au cours de l'année. Parmi les objets d'étude détaillés pour chaque niveau de classe, au moins trois doivent être étudiés pendant l'année. Le professeur peut en envisager d'autres en veillant à ce qu'ils soient ancrés dans les problématiques de l'axe concerné.

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

La formation du citoyen éclairé

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

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

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maîtrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes gens pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement des élèves tant dans leur formation intellectuelle que dans leur relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction des compétences psychosociales qui, avec la formation intellectuelle, contribuent au développement de la personne et à la cohésion sociale.

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

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

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

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

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

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

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

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

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

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

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

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

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner aux élèves des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. Les élèves sont exposés pendant toute leur scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement leurs connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter les élèves d'une culture générale, c'est leur permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir des citoyens capables de s'interroger, de faire des choix, de défendre leurs idées, de coopérer, de porter des valeurs. Ils seront par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'ils auront acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie langagière

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

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire les élèves à l'autonomie langagière. La composante pragmatique sous-

tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). Les élèves développent ainsi des stratégies qu'ils sont amenés à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

Phonologie et prosodie

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

Lexique

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

Grammaire

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

Approches pédagogiques

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

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche actionnelle, toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, mettant les élèves en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. L'enseignant engage par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur un sujet de réflexion, une étude de cas ou une résolution de problèmes, conduit l'élève à se documenter, vérifier, planifier et rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance de soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes : chaque élève doit comprendre ce qui est attendu de lui et quel sens revêtent les activités proposées.

Varier les modalités de travail

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

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

Entraîner et évaluer

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

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

Adopter une approche plurilingue

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

Supports et outils

Les supports pédagogiques

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

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

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

Le cahier

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

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

Les usages numériques

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

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

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

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)

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

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

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

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales sont aussi francophones, et que les écrivains rédigent en

langue régionale s'expriment souvent également en langue française. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

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

Projet de programme

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE SECONDE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	Langue apprise en primaire et déjà pratiquée
seconde	A2+	B1+

Niveau minimum attendu en fin d'année	LVC
seconde	A1+

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

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

Repères culturels – LVA, LVB, LVC

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

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

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak.

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

➤ **Objet d'étude 1. Les liens de parenté dans la société kanak (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude porte sur la structure et l'organisation des relations familiales et des alliances dans la culture kanak. Les liens de parenté y sont essentiels pour comprendre l'identité individuelle et collective. À travers l'étude des termes de parenté en a'jië, on aborde la réciprocité des obligations sociales et les rôles spécifiques des

membres de la famille. L'objet d'étude permet d'explorer comment ces relations influencent les interactions sociales et la perception de soi au sein de la communauté.

➤ **Objet d'étude 2. L'égalité filles-garçons**

Cet objet d'étude examine la manière dont la société kanak perçoit et traite les questions d'égalité entre les sexes. Il encourage les élèves à s'interroger sur l'éducation des filles et des garçons, leur place dans la société et leur participation aux activités sociales et culturelles, ainsi qu'à analyser les défis et les progrès liés à l'égalité des sexes. L'étude des termes et expressions en a'jië permet d'observer comment le langage reflète ou influence les normes de genre dans la société.

Axe 2. Vivre entre générations

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

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

➤ **Objet d'étude 1. Les rites de passage (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude aborde les moments clés qui marquent la transition d'un statut à un autre dans la vie d'une personne au sein de la société kanak. Les rites de passage, tels que l'initiation, les cérémonies de mariage ou les funérailles, sont des événements qui établissent des connexions entre les générations et renforcent les liens communautaires. L'étude de ces rites en a'jië permet de comprendre leur signification culturelle, la transmission des savoirs et des valeurs à travers les générations, et leur rôle dans la structuration de la société.

➤ **Objet d'étude 2. Les relations entre classes d'âge**

Cet objet d'étude se concentre sur les interactions entre les groupes d'âge dans la société kanak, en particulier entre les jeunes et les aînés. Les relations entre classes d'âge sont marquées par la transmission de l'expérience, l'enseignement des valeurs et l'apprentissage des rôles sociaux. L'analyse des termes et expressions en a'jië met en lumière la place de chaque génération dans l'organisation sociale et comment ces relations maintiennent la cohésion communautaire et intergénérationnelle.

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent.

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

➤ **Objet d'étude 1. Les mythes d'origine (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude examine les récits traditionnels qui expliquent l'origine des clans dans la culture kanak. Les mythes d'origine, transmis oralement de génération en génération, jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité et des croyances collectives. L'étude de ces récits en a'jië permet d'explorer les symboles et les valeurs culturelles qu'ils véhiculent, ainsi que leur influence continue sur la perception du monde et sur les rapports au territoire dans la société actuelle.

➤ **Objet d'étude 2. Tradition et coutume aujourd'hui**

Cet objet d'étude explore comment les pratiques coutumières traditionnelles, telles que les échanges cérémoniels, les rôles sociaux et les droits et devoirs communautaires, sont maintenues et adaptées dans le contexte contemporain. La tradition et la coutume occupent encore une place centrale dans la vie des Kanak, en particulier dans la gestion des relations sociales et des événements marquants. L'étude des termes et expressions en a'jië permet de saisir les continuités et les évolutions des pratiques culturelles aujourd'hui et leur impact sur la cohésion sociale.

Axe 4. Défis et transitions

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

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

➤ **Objet d'étude 1. L'agriculture biologique**

Cet objet d'étude porte sur l'évolution des pratiques agricoles en Nouvelle-Calédonie, avec un accent particulier sur l'agriculture biologique. Autrefois traditionnelle, l'agriculture se transforme face aux enjeux de durabilité et de préservation des ressources naturelles. En étudiant les termes en a'jië liés à l'agriculture, les élèves découvrent les pratiques respectueuses de l'environnement et les initiatives locales visant à préserver la biodiversité tout en répondant aux besoins alimentaires. Cette analyse met en lumière le lien entre les savoirs traditionnels et les approches modernes de la production agricole.

➤ **Objet d'étude 2. La réhabilitation des sites miniers**

Cet objet d'étude se concentre sur les efforts actuels de réhabilitation des sites miniers en Nouvelle-Calédonie, et en particulier dans la commune minière de Houailou, un enjeu environnemental majeur pour les communautés kanak. Après des décennies d'exploitation minière, la restauration des terres endommagées est cruciale pour la santé des écosystèmes et pour le bien-être des populations locales. L'étude des termes en a'jië liés à la terre, à l'eau et à l'environnement permet de comprendre les impacts écologiques et les solutions mises en place pour restaurer ces territoires. Cette réflexion porte également sur les dimensions culturelles et symboliques du rapport à la terre dans la société kanak.

Axe 5. Créer et recréer

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

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

➤ **Objet d'étude 1. Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume ?**

Cet objet d'étude explore les répercussions des nouvelles technologies et de la numérisation sur les pratiques culturelles kanak, notamment la coutume, un pilier fondamental de la société. Alors que les interactions et les échanges deviennent de plus en plus virtuels, la question se pose de savoir si la coutume, traditionnellement liée aux rencontres en personne et aux gestes symboliques, peut être dématérialisée. À travers cette étude, on analyse comment les Kanak adaptent leurs pratiques pour maintenir les liens sociaux et les traditions dans un monde numérique.

➤ **Objet d'étude 2. Le mythe de Tea Kanaké**

Cet objet d'étude aborde le mythe de Tea Kanaké, un personnage symbolique pour l'identité kanak. C'est au départ un mythe fondateur de la région paicî, qui explique l'origine des clans de la région. En 1975, il est réécrit par Jean-Marie Tjibaou à l'occasion du Festival Mélanésia 2000 et présenté sous forme de jeu scénique pour légitimer la revendication culturelle kanak. Tea Kanaké, premier fils de Nabuumê apparaît alors comme l'ancêtre du peuple kanak. C'est cette version qui est présentée depuis 1998 le long du chemin kanak du Centre culturel Tjibaou, le consacrant au niveau international comme le mythe d'origine du premier homme de Nouvelle-Calédonie. L'analyse du mythe permet de comprendre sa signification profonde et la manière dont il a été recréé et adapté pour correspondre aux réalités sociales, politiques et culturelles contemporaines.

Axe 6. Le village de Houaïlou

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

➤ **Objet d'étude 1. Le village de Houaïlou : histoire et mémoire**

Cet objet d'étude retrace l'histoire du village de Houaïlou, depuis les premières interactions avec les colons jusqu'aux événements marquants du XX^e siècle. En examinant les récits oraux, les archives locales et les témoignages en a'jië, les élèves découvrent comment la mémoire collective s'est construite autour de ces événements. L'étude met en lumière les adaptations et les transformations qui ont façonné l'identité du village au fil du temps.

➤ **Objet d'étude 2. Le marché de Houaïlou, un lieu de rencontre et d'échange**

Cet objet d'étude explore le rôle du marché du village comme espace de vie, d'économie locale et de relations sociales. Lieu de rencontre entre habitants des tribus, entre producteurs, clients et visiteurs, le marché reflète les dynamiques économiques mais aussi culturelles du quotidien. À travers l'analyse du lexique en a'jië lié à l'échange, aux produits agricoles et à la communication, les élèves découvrent comment cet espace contribue au lien social, à la transmission des savoir-faire et à la valorisation des productions locales.

Repères linguistiques – LVA et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

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

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

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

Ce que sait faire l'élève

A2+

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

B1+

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

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

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

A2+	B1+
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur le contexte de travail pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. • Préparer l'écoute d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. • S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. • Repérer des articulations logiques simples du discours. • S'appuyer sur les temps et les marqueurs spatio-temporels pour identifier la progression globale de la trame narrative • Confronter ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture • Identifier quelques éléments du lexique de l'opinion, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. • Reconnaître des modes ou temps complexes. • Repérer les phrases complexes à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). • Apprendre à réguler son écoute à l'oral (à l'aide d'outils numériques). • S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. • Analyser en continu la construction du sens en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. • Distinguer dans les énoncés ce qui relève de l'information et de la prise de position de l'auteur. • Repérer des marqueurs stylistiques permettant d'accéder à l'intention non immédiatement explicite de l'auteur (emphase, ironie, etc.)

- S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

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

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

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

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

Ce que sait faire l'élève

A2+

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

B1+

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

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

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

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

A2+	B1+
Des stratégies	Des stratégies <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral : utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour souligner

• **À l'oral** : travailler l'**aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus.

Travailler l'**étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.

• **À l'écrit** : travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière.

Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaître une **cohérence**.

Comme à l'oral, travailler l'**étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.

Des actes langagiers

• **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités.

Téâ kanaké wè rha kâmö ka dö kââ röi nô xè dö névâ. Na tö véa rö rha vi rhénô tö névâ rö Paicî. Ce, wè, rha bèemu né pâfâ mwââfö wânii rö névâ rö Paicî

• **(se) présenter** de manière nuancée et variée.

Gènya wè Javidùù / Gö kâmö xè mwââfö rö.../ Gö rha kâmö xè mwâcifi rö Bwaa rö ékafaé rö Waawiiluu, rö névâ-i pâi xè Ajië-Aföhö.

Gö pè néé gèè xi-nya, böri rhee xi-nya wè...

Gö kani nédö xi-nya

Gö tö katirièmii rö Kaméré

• **Raconter** une histoire brève en enchaînant quelques éléments de discours.

Na taa-a mâ na rha Kâmö, néé-é na Téâ Kanaké. Téâ Kanaké wè rha kâmö kaa dö kââ röi möfû i pâfâ kâmö xè névâ Paicî. Tèi rha nédaa, na rhavûû vâfâ xi-e kaa mwââ . Na vâfâ koiwa pâfâ gwêwè, pâfâ néfiwâ mâ böfi kaa tö. Tèi cééré vâfâ xi-e, na pwayèri rö wèyè pâfâ kavere, cééré a'pâgüfû yè-è ké waatörhûû néxö, èè bwêè jè... Téâ Kanaké wè na nââ néé pâfâ kaa tö ré mâ pûûè na ki rhavûû tö véa pâfâ mwââfö. Na

la logique interne du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention.

S'entraîner à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition

• **À l'écrit** : travailler l'**étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient.

Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maîtrisées.

Des actes langagiers

• **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements.

Téâ Kanaké wè rha kâmö wi ré tö véa rö névâ Paicî. Névé Paicî na tö rai névâ a'jië mâ névâ Poindimié. Cééré bâ vi yèwaa virheô ré yè pâfâ cî kani, wè, na tö au na virhenô.

• **(Se) présenter** de manière adaptée en maîtrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

Présentation cadre formel :

Boyoo, néé nyâ wè Maaria Dupont. Nêfê nyâ wè kéyé waatörhûû pâfâ « relations publiques » rö mwâ kaa wakè xi ...

Présentation cadre informel :

Âriké ! Gènyâ, wè Maaria. Gö wakè rö com', böfi na wè mwââ ké wakè nyâ röi. Gö dö viofo wè gö javirù vèfi-i !

• **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en maîtrisant la structure et la cohérence narrative.

Tèi mâ pè karifi nédö, gö vi na ka tö rhûû rha vi öyö rö câwâ dö névâ. Tèi nédaa ka baayèri vi öyö, wè nè yè pè i bwè dôwa na mwââfö xi-e na vi kâyâi-e yè mwââfö i wi dôwa. Àè mwââfö i wi wè na kâ vé tö vâ cè ki cèi bwè yaïi-ré mâ mwââfö xi-e. Tèi nédèè, céfé kâ vé tö vâ èè ara ka tâfâ mâ rha bwêè èè ara mâ lèèwi mâ mwânéé. Pâfâ lèèwi -ré wè é lai na ki céfé tömâ pwa

a'pâgũfu yè-ré na tai ki tóné mōfũ vè rhaaxâ. Na a'pâgũfũ ké pè kau kâmö, ké nââbé kâmö mâ vi méafi kâmö...

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

Na cêê rô rua wêwa na müfũ / Na vi rô rua gwêêwê / Yipu na tö é vè rua né... / Na tö é ria kârâwâ néhê.

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

Baayê mâ rô vicâwâ mâ mōfu i pâi dö névâ, na dö kââ vi nââbé, vi méari mâ vi jana rhavûu naki tö véa na rha kâmö cêmèrua pwa rô nédaa ré na wê pèimé. Céré nââbéa vèfi mèu, mwa, amèè mâ pâfâ nô. Xinâ na pidéxâ mōfu i pâfâ kâmö dö névâ wè böfi pâi dö névâ, céfé bâ tö névâ xé-ré yawi, aè böfi céfé tù xè névâ xé-ré, mâ vi na ka wakè tö katömwâi, mâ mōru rô bwêêpwâgara.... Xinâ céfé janâ vèfi pâfâ kââ ka döwöô ûfũ mwâné, layi, yuka mâ böfi kââ... Na pugèwè vi mōru mâ yèfè i pâi dö néva aè nêrê i pâfâ kâmö dö névâ na da pugèwè na waa na pâi pa béafi, wè, céfé nââ vi apâgũfũ mâ êê gaamé yè pâi döwa cèki céfé a'pâgũrũ yè pâfâ cî kani ka döwa .

- Exprimer ses **goûts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuancant son propos.

Né mâi, né mwâ, né yuka, né mètè.

Ïi na dö né e na pwêê midè-a !

Na wè dè né yuka na pwêê mââpö-a ! ?

Na wè dè né mètè na pwêê yitôfö-a !

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

Gö tânéxâi... / Vè ki-nya... / Vi tânéxâi xi-nya wè... / Go tânéwèi êfê... /

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

Baayê... / Tèi nédèè... / Böfi... / Pè cowa.

na pâfâ mwââfö i bwè. Na ki wé cowa na ki lai lèèwi, é yè böri wè êfê nô né-é...

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

Na tö pôrö mwâ na kaa cuè, rô é dara né méömwâ. Na tö néjêfê mwâ na taapèfê, mâ tö xè rua né taapèfê na wii rha mwârheè. Céfé tö pwânuûi né taapèfê na pâfâ kaa cuè, böfi céfé tö pwafa wêéyofo.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maîtrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Chronologie : baayê / kaa baayê / Böfi / mâ / Pè cowa

Antériorité, postériorité : baayêi ké / tèi nédèè ké /

Simultanéité : aè / a'fèè /

Moment précis : céfé / nédaa-ré / na ki / tèi céra / tèi céfé

Durée : cêmè rèi / cêmè rua / cêmè / cêmè rua rèi

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

Gö tânéxâi... / Vi tânéxâi... / Vè ki nya... / Kaa vi tara... / Aè... / Déxâ... /

Gö tânéxâi êfê na e ké yè wakè xè katövèmwâi rai ké yè taa. Wakè xè katövèmwâi na nââ târâdâ rô wakè mâ na waa cèki wii pèè mèèxâa xé-ré tè vâfâ e rô wéyê. Aè, na ki gèré wakè tè taa na waa cèki pöi e wakè vèâ mâ ké yè pè vâfâ e wakè vèfi böfi béé-ré. Na dö kââ ké yè pwayèfi rha kaviga, aè vèki-nyâ, wakè rô târâdâ na e.

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

Baayê... / Tèi nédèè... / Böfi... / Ké pè cowa... / Mâ pè cowa / Üfũ / Aè / Wè / Na waa na / Na pûu na / Xèi / êfê / tö rha ékafaé / tö déxâ ékafaé

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

Ki tö pwaré na a'avui ! / Ki ma tö wêâ na ... ! / Kau mâmâ na ko-i ! / Ki göu möru ! / Gö pèèri, go yè vi na mwââ vâfâ. / Na pâfi ki yèâwîi xi-nya wêyofo ?...

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

Na ki gèi da / Na ki pâfi ... /

*Na ki gè a'pâgüfû e, gè böfi pè yexèvè e pâfâ pèci-i.
Na ki gè da waa, gè böfi waa dèxâ kââ.*

Ka baayê wè, na e ki gèrè törhûû vèâ nô ka yaané baayêri pèémééxaa. Böfi, gèrè yè pâfi ké tëvè rô mwâné. Gèrè mâ pè cowa rô ké vi ru rô...

Tö rha ékafaé, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgüfû rô mwâyupèci cèki e-vi na ké nââ vi a'pâgüfû, tô dèxâ ékafaé, na e ké yè waa törhûû vibaâfi xi pâfâ kâmö ré nââ vi a'pâgüfû rô mwâyupèci

- Exposer et **expliquer** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

Vi baâfi xi-nyâ wè ké yè pètômâ rha kaa tö vèki pâfâ ba dowâ wânii. Böfi mwâ-ré na nââ yè-fé pâfâ wakè vèki ké a'pâgüfû vi kwé, vi rhe mâ vèki yèfè dönévâ. Gö tânéxâi gö yè wakè vèfi pâfâ mwa yu pèci ré tö névâ cèki, gö yè pèrivèa mwâ-ré mâ rhèè mi pâfâ ba dowâ na-i. Baayê léé nédö, gö yè nââ e pâfâ mwâné mâ rhavûû pâfâ wakè né ké yè pètômâ mwâ-ré.

- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

Condition avec si + : na ki...

Na ki gè a'pâgüfû e, gè böfi pè yexèvè e pâfâ pèci-i."

Condition avec si (condition irréelle ou hypothétique) : na ki + mâ

Na ki wii mâ ka pôfô mwâné xi-nyâ, gö böfi yè köyö-vi rô pwânuûi né bwêèiapâ.

Condition avec "si" + futur simple

Na ki gè pè yexèvè e pèci-ré, gè mâ cèi rha mwâné.

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégoût, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Gö da tânéxâi pwaâfi kââ ré möké pwa ! Na dö kau au ! Gö dö waa bwifi ! Gö yè dè pè tëvè-é mâ bèèfè.

Gö dö bwêèpè na waa ké boaa xi-e. Na da pâfi nyâ.

Gö dö viofo. Gö dö méaâfi-i. Gè baâfi tëvè, gö taa vèki-i. Gö köö.

- Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

Corrélation entre une action et ses conséquences (cause et effet)

*Pa a'pâgũfũ ré törhũtũ tâyè pâfâ pèci xé-fé céfé cèi pwèè
pâfâ wakè xé-fé ka e rèi cèréé.*

Relation entre deux faits

*Pâfâ kâmö ré bë tâyè na e na e na kaõ-ré mâ èè gwâ-
fé.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, selon les situations et les besoins, les élèves sont entraînés régulièrement à la reformulation d'énoncés et à l'explicitation de différents points de vue. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maîtrise de la langue et leurs compétences interculturelles. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, est une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation pour reformuler certains points afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer leurs compétences psychosociales, en particulier les compétences sociales (« communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives », « résoudre des difficultés »).

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue a'jië), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue a'jië) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

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

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

A2+	B1+
<ul style="list-style-type: none"> • Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de schémas de conversation préétablis mais utilisés avec à-propos. - Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. - Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en illustrant un propos. - Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude empathiques, des précisions ou des clarifications. - Répéter les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. - Compenser son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser une large gamme de questions simples et quelques questions précises. <i>Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya, nawè, xèwè, ...: Gè tëvè xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ? / Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? / Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ? / Kiya na mwâ-ré ?...</i> • Donner des conseils, des consignes courantes ou des ordres simples de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. <i>Tëvè vè kau ! Nâvuï rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ ! / Koa ara yigömi ! / Gëvè cîi kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-i ! / Yu rö tabolo !</i> <i>Tâfi ki yè kôfô i kémoïu cèki gèrè tawarhefe döwëyé ! Cèné kaa wakè xe-ve ! Koa yè Tëvè vè kau !</i> • Mobiliser l'expression simple mais variée de l'autorisation, de la permission, de l'interdiction, ou des contraintes. <i>Pâfi / Ka aïii / da /koa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. - Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphasant de différentes manières. - Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. - Compenser son manque de vocabulaire en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »). <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser une gamme étendue de questions afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : <i>Na ki gè êfê na e na nédaa xi, jië ré waa ké e na nédaa xi ? / Gè êfê gè köyö-vi rö ka pôfô névâ. Gè pâfi ké tëvè rö rha bwêvâfâ-i ré paxè-i ? / Gè tëvè rö rha vi bafi ré gè waa rèi nédö ka baayé, gè pâfi ké êfê rèi yé mâ tö ji ékafaé ? / Na ki gè pâfi ké pugèwè rha kââ rö ékafaé-ré, jië ré gè waa ?</i> • Donner des conseils, consignes, des ordres de manière adaptée, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : Conseil : formel / informel <i>Gö pètôï-ve ki gëve kâvètövâ rha wakè ka e baayé ké yè êfê xe-ve nô xe-ve. / Na ki gè bafi ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pâfâ nédaa wânii, mâ rha ka yafi rèi pâfâ nédaa-vi.</i> Donner des consignes : formel / informel <i>Kâyâi mi wakè xe-ve baayé vâderedi mèlöö mâ törhûu e ké gëve köiwaa pâfâ mââyöö ré tö léwé émail. / Koa yè tânénui ké vâi e kaa gââ kaméâ radè ké wê vi ara.</i> Donner des ordres : formel / informel

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

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

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

Onomatopées exprimant le dégoût, le refus, la surprise... : Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â !

Gö viö, gö bafi,

- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés.

Bwéwé / E vè rua / E vè ria/ Baayêfi/ Dèè / Pöfö/ Rö pwafa/ Vè ûbwa / mwâi / Jië nô-â ? É êfê jië ?

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

Âriké ? / / Vâfâ mi xè-wè ré ? / Èi yè-ve ... / Èi yè vi tânéxâi ... / Céré, gö yè wè viamwâfâ tëè na gènya / Gö tânéxâi éfê gö yè mâ köyö mi tëè rè kâ néjêfê arii-ré ...

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

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

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

Baayê... / Tèi nédèè... / Böfi... / Mâ .../ Pè cowa.

Tö kaa rhavûû, rha kâa ka pwa, böfi pè cowa

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

Dö, dè : dö et dè peuvent se combiner.

Pè cowa vi bafi-a baayê léé néjêfê afii mâ nâ yè pâ kaavûû wakè. / Gö pëëfi ki gè pâfi ki vi na ka mèyè télékomôde.

- Demander l'**autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, l'**interdiction**, ou des **contraintes** :

Demander l'autorisation : informel / formel

Gö pâfi ké... / Gö pëëfi ki...

Exprimer la capacité : informel / formel

Na ki gè bafi gö pâfi ké.../ Gö pâfi ké ...

Exprimer la permission : informel / formel

Na e gè pâfi ké.../ Na ki gève bafi...

Exprimer l'interdiction : informel / formel

Gè da pâfi ké... / Mâyö na êfê ké da... / Koa yè ...

Exprimer des contraintes : contexte informel / formel

Waa bèfêé cèki ... / Kâyâi mi...

- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

Demander d'expliquer son point de vue : Gö da tâwai e jië na vitânéxâi-i./ Gè pâfi ké êfê yè nyâ ki yè gè tânéxâi ûfû-ré ? / Gè pâfi ké êfê e jië na kâa ré gè bafi êfê ?

Répondre brièvement aux explications : Gö rhiâgûfû e jië na vitânéxâi-i, aè gö da köiwaa nô-i wè.../ Na e, aè gö tânéxâi êfê na da dö avâfi e na nô-ré wè....

- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement :

Gè êfê pè a'cèi ka e-ré na yè e, aè gè pâfi ké yu vè avâfi ki yè na e vèki nô-a ? Gè êfê na e na pè wakè-ré wè na wè vâfâ e baayê mâ aè gè pâfi ké nâ yè nyâ rha pè virû ka dö kâa ? Gè êfê na yè bèi na pâfâ pè urhii, aè gö da törhûû e na tâi kétôné vè

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

Âriké ! Gö tânéxâi êfê na e na vitânéxâi-i, aè... / Gö rhiâgûfû vitânéxâi-i, aè.../ Gö èi yè-ve vèki vi tânéxâi xe-

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

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

Tèi mèlöö né vi öyö, na ka kâ vè tö vâ êê ara na mwââfö i wi. E waa baayê vi öyö rö la mairie, tèi nédèè, wè é vi öyö rö mwâ waa aïii. Na ki wê cowa na vi öyö, é böfi tù rua mâ é vi na wêê mwâ cè ki mâ wöyö rha rhèè ka kièò. Tèi nédèè é a'yè duawè ka öyö na tapèfè cè ki cuñu ara.

ve.../ Gö bafi êfê yè-i êfê .../ Gö èi yè-ve vèki.. / Gö arèè tâmui...

- **Relancer et reformuler** avec une large gamme de moyens :

Na e, gè pâfi ké êfê yè-ve bafee rö kââ ré gè bafi êfê ? / Böfi, na ki gö rhîâgûrû e, gè bafi êfê gèré yè törhûu e tëè gèré yè tâi ké yè waa xé-ré baayê ké yè rhavûu xé-ré. Böfi radèè köré, jiè ré gèré yè waa radè ?

- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

Exemple : Inégalités Sociales et Justice

Sentiment de révolte : *Gö tâpêè rha vipaa köiwaa pâfâ möfu ka da virù ré dè mâ vèfi-vi. Na da e yè-nyâ, néjêfê ré wii köiwaa pa göfödiwi mâ pa rhauadè.*

Sentiment de compassion : *Gö dö méafi pâfâ kâmö ré, dé mâ pèmöfö-rè, céfé dé mâ tö rhauadè. Kétóné möfu xé-fé na dö paxè nyâ.*

Sentiment d'engagement : *Gö tö léwé wakè né ké yè waa virai pâfâ möfu ka da virù, mâ na pèmöfö nyâ ké yè wakè bafee vèki ké nââbé pa bwêépè rö möfu xé-fé.*

- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts :

Baayê, böfi/tèi nédèè, ka baayê, tö ka rhavûu, pè cowa.

Baayê, gèré mèyè jiè na pâfâ vi bafi xé-ré vèà. Tèi nédèè, gèré viwii pâfâ wakè köiwaa pâfâ vitâwai-ré vidù. Böfi, gèré adâ pâfâ nédaa né wakè cèki gèré pè kau pâfâ nédaa né léé pâfâ wakè xé-ré vèà. Pè cowa, gèré vijavirù vèà cèki gèré pè cuè e wakè xé-ré.

- **Transmettre et échanger**, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier :

Dans le domaine de la santé et du bien-être

Vèki e xi kafo-ré, na e ki gèré wâyö tâyè rhèè, wâyö kaniï mâ kariï mwâ wâyö rhèè rèi rha nédaa-vi. Böfi, ara e ka pâfi, ka gödiwi vèfi pwêêkêè, dö êêara, mâ böfi deewi céfé e vèki êè kafo kâmö. Böfi ké bè tâyè, ûfû ké vâfâ rha kâmö na mâ pâföfö pèèmèèxa rèi rha nédaa-vi, céfé pètô-ré ké pè kau pâfâ mââyöö-ré na pâfâ kâmö ré wakè vèki kafo. Na e ké waatörhûu ké ara xé-ré mâ ké waa virai böfi pèii ka ûfû ké da tâdâ mâ ké ku yikaa.

Outils linguistiques LVA et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maîtrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

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

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

Phonologie et prosodie

Prosodie

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

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

Phonologie

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

Les voyelles

A2+ Les voyelles orales nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/

Cî (tomber), Û (labourer), Kê (brûler), Mâ (autrefois), Nô (parole)

B1+ : Consolidation des voyelles nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/.

Cî (tomber), Û (labourer), kê (brûler), mâ (autrefois), nô (parole)

Consolidation des voyelles nasales longues : /î/, /üü/, /êê/, /ââ/, /ôô/

Cîi (ouvrir), müü (cru), kêê (arbre), mââ (mâcher), nôô (la voile)

Les consonnes

A2+ : labiale vélarisée semi-nasale : /bw/. Apicale semi-nasale : /d/. Palatale semi-nasales : /j/. Vélaire semi-nasale /g/.

B1+ : vélaire labialisé orale : /kw/. Vélaire labialisé semi-nasale /gw/ / à consolider.

Rythme : l'accent de mot.

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

Lexique en lien avec les axes culturels

• Les liens de parenté dans la société kanak

A2+ : *Pevaa- nyanya- o'yaŋi -pâdi -pâriè - kaniaa - péniaa - örökau i mwâârö -vi a'pâgüŋü – néducé – néduacé - népaböŋü- népalèmui – népamara - néduöfö – néparii – népavéné – nédualèmui - néduaëfi - népâöŋö - cî kani ka dowa - vi nôâ, kâmö yaŋi - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *Mwâârö gwâ-ê - mwâârö kaaniaa - mwâârö yaŋi - möŋu - nô né vibéé - nô né vi öyö – néduamaa - néduanöfö – néduarii - néduaböŋü - vi câwâ - vi câwâwaa - vi nôâ bwè - vi cèi bwè - pâfâ a'pâgüŋü - kâmö yaŋi aŋii....*

• L'égalité filles-garçons

A2+ : *Vi a'pâgürü - vi wi wakè - ka virü - yèfè i pâŋâ kâmö - vi rhîâgüŋü - vi tâfi – târi - pûgèwè vi yèfè i kâmö - ka vi puyo - vi wii wakè – etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *Pè vi nââbé - Pè virü - pè wakè né - pè vi nââbéé i bwè - wêêgoo.*

• Les rites de passage

A2+ : *Vi pèè luu - vi pè cevè buké - mèè bwèniï – pèja - pâfâ vi 'apâgüŋü - aé aé – rhe - nô né vi béé - vi kâvéâi - pâi pa vi winô - pâgüŋü – etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pè wakè né - pâi pa vi winô - pè vi nââbé vè rhaaxâ - wakè i pâi pa kau - na bâ tö müü na nô - nô i pâfâ mwârua - nô i kaniaa - ki pè möŋu nô - pè möŋu kwé - ki möŋu nô.*

• Les relations entre les classes d'âge

A2+ : *vi pè kau - vi rhewèŋii - vi rhîâgüŋü - möŋu véâ – vi nââbéé – pè vi nââbéé – vi wii – jâvia – vi jâvia nô - vi pè kau – vi rhewèŋii pâi béâfi – ka vi puyo - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pâfâ vi 'apâgüŋü nô né Dö Névé - pâfâ vi 'apâgüŋü nô né mwâârö - pâfâ vi 'apâgüŋü - na bâ tö müü na nô - nô i pâfâ mwârua - nô i kaniaa - vi rhewèŋii pâi béâfi - vi wii nô - ki pè möŋu nô - pè möŋu kwé - ki möŋu nô – pé waké né pâi pa kau*

• Les mythes d'origine

A2+ : *vi nimö - vi rhenö - néé - pèfèné - némwâârö – bèmuu - möŋu – cî kani – pûu kaa rhavûu nô né...- pè möŋu tèè nô - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *kétöné bwèiapâ – némwâ pèfèné - pâfâ vi 'apâgüŋü - pûû na ki tövéa pâfâ vi nimö xè paï dö névé – pûû rhavûu ké tö véa pâfâ némwâârö*

• Tradition et coutume d'aujourd'hui

A2+ : *nô – yèfè ka döwö – vi nimö - vi rhenö - vi béé – nô né vi béé – vi a'pâgüŋü – kââ ka dö kââ röi nô xè dö névé - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pâfâ ké waa xinâ köiwa möŋu xinâ– kitöné nô né névé baayê mâ kitöné nô né névé xinâ – pè möŋu tèè kwé né möŋu – pâfâ vi a'pâgüŋü yè cî kani ka döwö*

• Agriculture biologique

A2+ : *mafa – kaa mafa – döwö – êê ara – dö êê ara - mafa néjè – mafa néjè rö ka di mâ ka mèfi - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pâfâ vi tâwai mâ pâfâ ké waa rö néfiwâ xè Névé Kau – vi tâwai pâfâ kâmö dö névé rö ké û néjâwâ mwa mâ ké waa néxüŋü né mèu – pâfâ kââ ka yaané vèki bwèê jè xinâ – kââ ka e vèki bwèê jè – waa tö rhûu bwèêjè – kââ ka e gèré waa ké waa tö rhûu jè*

• Réhabilitation des sites miniers

A2+ : *kaa kî mwâné - jè – kaatö ka waa yaané lamiini – kaa wakè – nâi tèè pâfâ kèê – möŋu wâni rö rua bwèêjè – etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pûûê ké yaané néjê – wakè ki nâii tēē pâfâ kêê ki mōfu tēē néjê – waa törhûû pâfâ mōru rô rua bwêê jê.*

• **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume**

A2+ : *pâfâ a'pâgürü – pâfâ uvafa – yêfê xinâ – yêfê xinâ kōiwa mōru xinâ – ké pwa internet – pâfâ kââ na waa internet – nô né névâ rô internet - etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *pâfâ kââ ré waa xinâ – pâfâ êê gaamëë ka bwifi – waathörûû pâfâ êê gaamëë*

• **Le mythe de Téâ kanaké**

A2+ : *nô - nô né névâ - nô xè dö névâ - vi rhenô - vi nimö – pûû – vi a'pâgürü – vi rhîâgürü - néé – bēmuu – mōfu – cî kani – vi tâwai, etc.*

B1+ comme A2+ tels que : *némwâ pēfēné – pâfâ vi 'apâgürü – pûûê na ki tövèa pâfâ vi nimö xè paî dö névâ – pûû rhavûû ké tö véa pâfâ némwââfö*

Grammaire A2+ – B1+

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

Morphologie

• **La création lexicale.**

A2+ : créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâfâ kapwa, kavi kada gwâ, mwâ vi rhövö, etc.*

B1+ : emprunts amalgame (amalgame article + nom)

• **Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.**

A2+ : *gōru* (1^{re} personne duel inclusif), *gōvu* (1^{re} personne duel exclusif), *cuŕu* (3^e personne duel, eux d'eux).

B1+ : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous), *gève* (2^e personne pluriel), *céfé* (3^e personne pluriel, eux).

• **Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes.** Ils s'emploient seul ou avec le marqueur « na » ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.

A2+ : *Gōru* (1^{re} personne duel inclusif, nous deux), *gōvu* (1^{re} personne duel exclusif, nous deux), *cuŕu* (3^e personne duel, eux d'eux).

B1+ : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif), *céfé* (3^e personne pluriel, eux).

Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

• **Les pronoms personnels atones – COI/COD.** Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur « na » qui exige une autre forme d'indice personnel.

A2+ : *ru* (1^{re} personne duel inclusif), *xi-ru* (1^{re} personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1^{re} personne duel exclusif), *xi-vu* (1^{re} personne duel exclusif, de nous deux, notre), *ŕu* (3^e personne duel), *xi-ŕu* (3^e personne duel, d'eux deux, leur).

B1+ : *ré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *vé* (1^{re} personne pluriel exclusif), *ŕé* (3^e personne pluriel), *xé-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xe-ve* (2^e personne pluriel, de vous, votre), *xé-ŕé* (3^e personne pluriel, d'eux deux, leur), pluriel inclusif et exclusifs : *ré, vé*

• **Les pronoms personnels « optatif »** (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et « prohibitif » (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)

A2+ : *gōru* (1^{re} personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru/wō-ru* (1^{re} personne duel inclusif, que nous deux ne), *gōvu* (1^{re} personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu/wō-vu* (1^{re} personne duel exclusif, que nous deux ne), *cuŕu* (3^e personne duel, que eux deux), *wi-ŕu / wu-ŕu* (3^e personne duel, que eux deux, ne).

B1 + : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous), *gève* (2^e personne pluriel, que vous), *céfé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles), *wè-ré* (1^{ère} personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2^e personne pluriel, que vous ne), *wè-fé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles ne).

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

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

• Les pronoms relatifs

A2 + : *ki*

B1 + : *ré*

- **Les numéraux** : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.

Ordinaux

A2+ : *Ka baayê, pè kaafu, pè kirifi, pè kavuè, pè kani...* : rajouter le lexème *pè* et *ka* pour les ordinaux.

B1+ : *cardinaux* : *kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö* (2*20*20 + 10*20 = 1000), *kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö mâ kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö* (2*20*20 + 10*20 + 2*20*10 + 10*20 = 2000)...

La numération en a'jië se compte : sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.

• Les marqueurs de l'interrogation

A2 + : *cèyé, ûrû, wiri, wê*.

Les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè* ; ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent.

B1+ : *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).

Wayé, yéya, töwè, nawê : les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè* ; ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent. « *Ya* » et « *yé* » se combine à l'énoncé alors que « *wé* » et « *wê* » ne se combinent qu'à des locatifs.

• Les adverbes de lieu, temps, manière

A2+ : **Lieu** : *tè*. **Manière** : *wanâwê, mwârâ*. **Temps** : *tâyè, tëë*

B1+ : **Lieu** : *möö, ye, tè*. **Temps** : *bwênii, tébwêniwiré, bwêvuè, bwêrifi, gaafanii, gaafaufu, gaafavuè*. **Manière** : *yaané, vèyañi*.

Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè,, möö, yte, tè*) pour indiquer une direction.

• Les pronoms démonstratifs

A2+ : « *a/â* » celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; « *ré* » celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; « *ni* » celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

B1+ : « *iri* » et « *o* » antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?*)

• Les locatifs : spatiaux temporels.

A2 + : VI + DIRECTIONNEL : « *vi möö* » en direction du Nord (au bord de mer) ; « *vi ye* » direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'Est ; « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mèè* » de l'autre côté de l'eau, en face.

B1+ : « *Rèi tëi, rèi-yé, tëi-yé : Tèi nékwénavo, Tèi céra* »... « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mèè* » de l'autre côté de l'eau, en face, « *ru* » à l'intérieure de sans aucune ouverture.

Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rō, mēè,, möö, te, tē*) pour indiquer une direction.

- **Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical**

A2+ : « *vidù* » chacun, chaque ; « *rōi* » tout entièrement, quel qu'il soit ; « *virù* » équivalent.

B1+ : « *bōfi* », pluriel, quelques, quelques-uns. « *rōi* » tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.

- **Les adjectifs qualificatifs**

Les marqueurs de haut degré

A2+ : Le marqueur *Koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.

B1 + : Le marqueur « *koa* » prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut être combiner avec le lexème *yè*.

Le marqueur « *Dè* » réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.

- **Les prépositions**

A2+ : *Wa*, pour, à, après, quelqu'un ou quelque chose. Marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.

B1 + : *Rai* combiné à *ké* renforce l'idée de préférence.

- **L'expression du but**

A2+ : L'expression de la proposition du vœu : *ki göi möfu* !

B1 + : *Né* : le syntagme formé avec *né* indique la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi*). Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.

- **Les types de syntagmes**

Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes

A2 + : Déterminé : *tapërè-a, tapërè-ré, tapërè-ni* (utilisation des pronoms démonstratifs, « *a* » proche de l'énonciateur « *ré* » proche du co-énonciateur, « *ni* » éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

B1 + : Indéterminé : *céré rhau* (totalisateur) *ma' na pâfâ* (pluralisateur) *pwêê kêê*.

Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, karifi, kavuè, kani...*

indéterminé : \emptyset *na ara na kamo*.

- **Le syntagme prédicatif**

A2 + : Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*. / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö*

Dèxâ, rhau, rha sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal) .

B1 + : Déterminé : Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*.

indéterminé : *ma* précède de *möké* . L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.

- **Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs**

A2+ : *xaña* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

B1+ : *I, wa, xaña*

- **Les marqueurs de localisation :**

A2+ : Le locatif temporel: *tèi*

B1 + : Les autonomes: *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè...* - Les locatifs déterminés : *nai, xei, rōi* - Les locatifs temporels : *Rèi, tèi, xèi*

- **L'expression du vouvoiement**

A2+ : emploi des duels exclusifs *gōu* et *gēvè*

B1 + : Emploi de la troisième personne, *cuŋu* (eux-deux »

• **Syntaxe**

La phrase :

A2+ : exclamative : *aiva ! Gè wê dè uaau !*

B1+ : injonctive : *ki gèi dè bâ möfö !*

• **La subordonnée complétive.**

A2+ : dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baŋi ki gè töpwêrê nyab !*

• **La subordonnée circonstancielle**

De temps :

A2+ : *tèi, rèi* (simultanéité des actions), *baayêŋi, xè* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

B1 + : *Rèi* (simultanéité des actions), *xè* (antériorité des actions) ; *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

De cause :

A2+ : *na pûu na, êfê*

B1 + : *xèi ki,*

De but :

A2+ : *cèki, vèki*

B1 + : *cèki, vèki*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entraînement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, documentaires, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entraînent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent ainsi des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Ce que sait faire l'élève

A1+

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A1+

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots proches du français et familiers** pour reconnaître le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En cours de LVC en seconde, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

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

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familial en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses goûts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

A1+

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
Céfé pâfi ké vi köyö rö mwâyupèci na pâfâ o'yafi xè A'jië. Na wii kétöné pâfâ vi köyö. Na wii na vi rhèè kwé, vi jexai balô, vi rhau bööli, mâ vi dèi volé.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :
Néé nya wè Javidùù. Gö pâröfö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya. Gö kaaфу pâriè-nya. Néé xi-ru na Maatayö mâ Yoanâ. Néé pevaa xi-nya na Yvô mâ néé pâni xi-nya na Lùlù. Gö kâmö xè mwâcifi rö Bwaa. Gèvé môru rö Numéa. Na wakè rö lamiini na Maatayö. Na wakè rö lopitali na Yoanâ.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés :
Nô-â wè nô né mie. E vi nââ mie na ki ârè na déxâ kâmö, mâ tèi vi öyö, mâ pèimé. E vi nââ mie na ki wi baree vi pè o yafi. Mie wè na kââ ka dö kââ rö möfu i pâi xè dö névâ. Na tö kwé pè pöi pâfâ mwââfö. Na yèri mie rö bee névâ mâ lle des Pins. Na ûfû bafee rö pâfâ néyi.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents :
Tèi pâfâ nédö wânii, gö vi na Oudjo. Na ee yè-nya na ki ka konâ rö-i mâ tö rhûû pâfâ mwâ ka baayê mâ. Nédö-a bafee, gö vi tâfi ké vi na Néyi.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :
Kaa baayê / böfi / tèi nédèè/ mâ pè cowa...
Kaa baayê gö vi na mwâ yu pèci. Böfi tèi nédèè, gö yè mâ vi na ka wakè. Pè cowa ki wakè, gö ka pwayèfi mwârua tö névâ rö Nékwé. Na wè diyèè / Na wè waa rha pèèmèèxa mâ rha léé / Pèèmèèxa na ki vi na mwâ yupèci ! / Na pwa rèi deeyèè...Gèré vâderedi pâröfö na mâ kariï né kaaфу miili pâröfö na ma kariï / Céfé rhavûû yu pèci rèi pèkaaфу nédaa né maayi/
- Exprimer simplement ses **goûts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :
Na e yè nya na ki dèi volé mâ rhau' bööli / Na da baï ö rhe-ré/. / Na wè dö né e / îi na dö né e/ Rhe ka dö e vèki nya wè.../Gö rhî vè e waciö ka müü / Na wè dö e auu...
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
ajouter un élément : baayê, tèi nédèè, pè cowa, tèi, rèi
illustrer : ûfû ketre ceitun
exprimer une opposition : aè ngo
exprimer la cause par juxtaposition : wè (na yèri-e wè na pèii)
exprimer la conséquence : na waa na, na pûû na, xèi, êfê... / Pè cowa ki
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :
Gö baï kâi mëu! / Gö baï kwé /Gö baï kuфу / Gaaña, gèré yè vi na ka wakè/Nédaa xinâ gèré yè tö pwêfê nô na Bao !
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :
Wè ra bâöbwè ? /Na ki rha bâöbwè Na dö yafi aau na wi-a/ Gö tâ néxâi na pâfi ki ûû rö wêê rhèè taa-a

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à leurs camarades, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

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

A1+

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
Géi mi xè wè ? / Jië na vi tânêxâi-ve rō nô né vi köyö ? / Ki yé na da wii ki-i müfû / Jë pèèmèèxa gè kufu ? / Réé, gèré vi nawè (réé)?
- Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir..
Pè pèci xi-i ! / Cîi kaié xe-ve! – Pëëři Jië ékafaé? / Tö pwêê ! / Tâma rua ! / Cuè ria ! / Vâfâ pèci-ve !
- **Demander des nouvelles et réagir simplement** :
Äriké-ve ? na e ? Äriké-i ? Gè dè mörö ? / Üü na e, ëi vè kau yè-i. Aè gèi äriké-i ?
- **Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction** en contexte connu
Gö pëëři ki ... ? / Na pâfi ... ? / Na da pâfi ... ? / Kâyâi târi ... / Na wii na târi... / Na da wii na târi...
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
Üü ! Na e na vi tâ nêxâi-xi ! Bwa na e ! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâfi ! Bwa gènya baree ! Gö viö.
- **Épeler** des mots.
Gö êré vè yari ... / Nùméro né vao xi-nya wè... / Gè mâ kâyâi mi vao yè-nya rèi lâdi...
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :

Na êfê jîè? Gè tânéxâi jîè ?Gëve dè avâri ?/ Gô pèèfi, ké gëve tèvè vè yaîi? / Gô pèèfi, ké gëve pâgûfû? Gô pèèfi, ké gëve pugèwè rô mêtê'a a'jîè ?

- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.

Âriké, gaafa, /, gö dö pèyaîi nya, / gèré mâ vi javirù rèi.../ göu mâ mi rèi.../ Gèré mâ gaafa yawi ! / Kwa karèè ! / Èi vè kau yè-ve...

- **Inform**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

Gëve tâfi rha pèèmèèxa / Waa tö rhûû-ve! / Gëve pè cowa kââ-a ! Na pwa rha vao ! / Na pwa rha nô ! Na wii rha nô !...

- Utiliser des verbes de **perception**.

Rhûû / Tö rhûû / Yejiî / Paxè / Pwêfê / Tö pwêfê / Borhefe/ Borhêê.

Gö da pwêfê rha kââ ! Gëve wé tö rhûû ?

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

Na êfê nô né .../ Nô né.../Pè êfê véa pèci.../ Némèè pèci.../Tö ka rhaavû / rhâ kâa ka pwa / böîi pè cowa

- Exprimer des **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :

Gö kièò / Gö dö pixê / Gö mêtê; Gö baîi wâyö, Na pâri ki nââbéé-e/ Na da rhâgûrû.

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

Vi rhè wè na rhavûû ré 10h rô laaméri, na yèfi pè urhii vèki pâi mâ powè dôwö. Pèèmèèxa diyèè wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâfâ kamö yè baîi vi na-i. Na vi xè névâ rô Thù rèi mélöô âtu.

Outils linguistiques – LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée en LVB par exemple : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative. Pour rendre les objets d'étude accessibles, on veille à proposer aux élèves des supports de natures très variées

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

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

Phonologie et prosodie

Prosodie

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

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

Phonologie

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

Les voyelles

A1+ : Les voyelles nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/

Cî (tomber), *Û* (labourer), *Kê* (brûler), *Mâ* (autrefois), *Nô* (parole)

Les consonnes

A1+ : les labiales vélarisées : /pw/, /mw/. **Les apicales :** apicale flap continue /f/, apicales fricatives : /rh/

Rythme : l'accent de mot.

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

Lexique en lien avec les axes culturels

• Les liens de parenté dans la société kanak

A1+ Pevaa- nyanya- o'yaŋi -pâdi -pâriè - kaniaa - péniaa - örökau i mwâârö -vi a'pâgüfû - néducé - néduacé - népaböfu- népalèmui - népamara - néduöfö - néparii - népavèné - nédualèmui - néduaëfi - népâöfö - etc.

• L'égalité filles-garçons

A1+ : Vi a'pâgürü - vi wi wakè - ka virü - yëfë - vi rhîâgüfû - vi tâfi - târi - ka vi puyo - vi wii wakè - wêègoo - etc.

• Les rites de passage

A1+ : - mèè bwênii - pèja - pâfâ vi 'apâgüfû - aé aé - rhe - vi kâvéâi - pâi - pâgüfû - uvaŋa - lèèwi - vi kwé, etc.

• Les relations entre les classes d'âge

A1+ : vi pè kau - vi rhewèfii - vi rhîâgüfû - möŋu véâ - vi wii nô - vi pè kau - o yaŋi - wi dowâ - bwè dowâ - wi pâriè - paxani - wi pâdii - pâdii - bwè pâriè - bwè pâdii - etc.

• Les mythes d'origine

A1+ : vi nimö - vi rhenö - née - pëfëné - némwââfö - névâ - möŋu - jë - néjè - rhe - bèmuu- ba - néxö - gwèwè - vâfâ - etc.

• Tradition et coutume d'aujourd'hui

A1+ : yëfë i kâmö - câwâ - nô - nô xè dö névâ - möŋu - uvaŋa - bèmuu, etc.

• Agriculture biologique

A1+ : jë - bwèjè - êè ara - mèèdeewi - rhëè - pwèè kèè - kaa maŋâ - döwö - nédöwö - pèè - néxüfû némeu, etc.

• Réhabilitation des sites miniers

A1+ : gwèwè - jë - néjè - bwèè jë- pâfâ pôfômökau - wakè - kaa wakè - kèè - rhëè - rheevâ, etc.

• Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume

A1+ : ödinatë - vao - pötèfë - uvaŋa - vi kâvéâi - nô - ké yu - mwââfö - internet - câwâ ka yaané - yëfë ka yaané - êè véa, etc.

• Le mythe de Téâ kanaké

A1+ : vi rhenö - pûûè - vi nimö - bèèmu - uvaŋa - mwââfö - bêèjè - rhe - mèu - gwèwè - née, etc.

Grammaire A1+

Morphologie

• La création lexicale.

A1+ : emprunts (amalgame article + nom) : *lapéé, lapudèri, la mèrii, dibëè.*

• Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.

A1+ : *Göu* (2^e personne duel vous deux), *cuŋu* (3^e personne duel, eux deux).

- **Les pronoms personnels toniques** : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur « na » ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.

A1+ : Gōu (2^e personne duel, vous deux), cuŕu (3^e personne duel, eux deux).

- **Les pronoms personnels atones – COI/COD.** Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur « na » qui exige une autre forme d'indice personnel.

A1+ : u (2^e personne duel vous deux), *xi-u* (2^e personne duel, de vous deux/votre), *ŕu* (3^e personne duel, leur, eux deux), *xi-ru* (3^e personne duelle, d'eux deux /leur).

- **Les pronoms personnels « optatif »** (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et « prohibitif » (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)

A1+ : *gōu* (2^e personne duel, que vous deux), *cuŕu* (3^e personne duel, que eux deux), *wi-u /wō-u* (2^e personne duel, que vous deux ne), *wè-ŕu* (3^e personne duel, que eux deux), *ki*

- **Les numéraux** : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmō*, un homme.

A1+ : cardinaux : *rha kâmō, kaŕu kâmō, kaŕu kamō mâ paŕōŕō... kanii kâmō...*

- **Les marqueurs de l'interrogation**

A1+ : *wayé, yèyé, töwè, rōwè, xèwè, tâii.*

- **Les adverbes de lieu, temps, manière**

A1+ : **Lieu :** *tō, ra, mèt.* **Manière :** *aa, wîfi, mâ.* **Temps :** *xina (kina), réé.*

**Xinâ* et *réé* peuvent se combiner pour accentuer l'action dans le temps.

- **Les pronoms démonstratifs**

A1+ : « *ni* » celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

- **Les locatifs**

A1+ : « *rō* » de l'autre côté de la montagne ; « *mèt* » de l'autre côté de l'eau, en face.

- **Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical**

A1+ : « *duwè* » (*peu*), « *pôfô* », « *rha* » (totalisateur), « *bōfi* » (prélèvement d'une quantité discrète)

Rha, rha, déxâ apparaissent aussi bien dans un contexte nominal que dans un contexte verbal.

- **Les adjectifs qualificatifs**

Les marqueurs de haut degré

A1+ : *dè, dō.* *Dè* et *dō* peuvent se combiner. Ils renforcent la valeur de l'action.

- **Les prépositions**

A1+ : *Xaŕa* marque une participation ou une identification complète entre les deux termes qu'il unit : il se traduit par "ensemble" ou "avec".

- **L'expression du but**

A1+ : *cèki, vèki* sont ont distribution complémentaire et servent à exprimer le but.

- **Les types de syntagmes**

Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes

A1+ : Déterminé : *tawa wiè (∅), mwâ xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI/COD) *ka mi, rha pwêê kêt mi...*

indéterminé : *rha mie bwêrê, rha mwâ kau, pâfâ buké mil, rhêê pixé ...*

Le syntagme prédicatif

A1+ Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / **Indéterminé :** *gö ara, gö kâmö*

Dèxâ, rhau, rha sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)

Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs

A1+ : / reliant un verbe et un complément “na bara I loova”. *Rai* sert à comparer, à extraire un élément d’une classe. *Wa* marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.

• Les marqueurs de localisation :

A1+ : Spatiaux « *rö* » de l’autre côté de la montagne ; « *mèè* » de l’autre côté de l’eau, en face.

• L’expression du vouvoiement

A1+ : emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*

Emploi de la troisième personne, *cuŕu* (eux-deux »

• Syntaxe

La phrase :

A1+ : injonctive ou impérative : *ki gèi dè bâ möfö !*

• La subordonnée complétive.

A2+ : dépendant d’un verbe de sentiment, d’ordre de souhait : *gö baŕi ki gè töpwêrê nya*

• La subordonnée circonstancielle

De temps :

A1+ : *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

De cause :

A1+ : *na waa na*

A1+ : *cèki, vèki*

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

Classe de 2nd, axe 2 « Vivre entre génération »

Compréhension d'un document

Tèi nédaa ka baayêfi vi öyö, wè nè yè pè i bwè döwa na mwââfö xi-e na ka vi kâyi-e yè mwââfö i wi döwa. Aè mwââfö i wi wè na kâ vè tö vâ cèki cèi bwè yafi-ré mâ mwââfö xi-e. Na kâ vè tö vâ êê ara ka tâfâ mâ rha bwêê êê ara (mëu, mwa, yefee, kwijèi, nû, wâré) mâ lèèwi (mie, âmëë, mwââlöö, mwânéé, jêfê kwêfê). Pâfâ lèèwi-ré wè é lai naki céfé tömâ pwa mi na pâfâ mwââfö i bwè. Na wii bafee na déxâ lèèwi ré na kâ vè tö vâ na pâfâ mwââfö i wi vè pè rhènôô yè mwââfö i bwè naki tö véa baayê na déxâ o yafi baayêfi vi öyö. Naki wê cowa na ké lai lèèwi, é yè böfi wê êfê nô nêé-é. Nè yè wii na rha kâmö ka yè vi vaa rëi bwêê mâ é yè wê kâyi bwêê yè pâ téwö. Baayêfi ké yè êfê nô né bwêê pè rhènôô, wè é yè ayè o yafi cèki cuè ékafa bwêê-ré xafa rha yöpwa rö gwâ-ê. Tèi nédèé é böfi wê êfê nô né bwêê-ré mâ wâ kâyi yè pâ kaniaa. Naki wê cowa é böfi ayè pâ kaniaa cèki céfé mi naka vi puè bwafa i o yafi-a. Na ki wê rhau cowa röi, é böfi kâ vè tö êê ara cèki mâ vi ara.

...en vue de s'exprimer à l'écrit sur ses mêmes étapes tout en structurant son propos.

Les élèves lisent un extrait de document, sélectionnent les informations principales relatives aux différentes étapes de la cérémonie du mariage coutumier (mariage relevant du « droit coutumier », reconnu par l'article 75 de la Constitution française).

Expression écrite :

Na ki wi rha vi öyö rö-i cawâ dö névâ, e vi nôa bwè mâ cèi bwè . Na vi wi döwa mâ mwââfö xi-e na ka pè bwè döwa rö mwââfö xi-e. Na kâyi bwè döwa na mwââfö xi-e. Aè baayêri vi öyö, na ka vé tö véa mwââfö i wi cèki cèi bwè-ré. Na ka vé tö véa bafee êê ara ka tâfâ, rha bwêê êê ara (mëu, mwa, yefee, kwijèi, nu mâ waré) mâ lèèwi. Lèèwi-ré, na wii röi mi, âmëë, mwââlöö, mwânéé mâ jêfê kwêfê. Nédaa né vi öyö,, é böfi lai pâfâ lèèwi-ré na ki céfé tömâ pwa mi na pâfâ mwââfö i bwè. E lai baree déxâ lèèwi na ki tö véa o yafi baayêri vi öyö. Céfé êfê nô né pâfâ lèèwi-ré pâfâ mwââfö i wi yè pâfâ mwââfö i bwè. Na ki wê cowa, e yè böfi vivaa rëi bwêê, mâ é yè wâ kâyi bwêê yè pè pâ téwö.

Projet de programmes de langues vivantes de la classe de première – a'jië

Septembre 2025

Ce projet de programmes n'engage pas, à ce stade, le ministère de l'Éducation nationale

Sommaire

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)	3
PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE PREMIERE	4
Repères culturels – LVA, LVB, LVC	4
Axe 1. Identités et échanges	4
Axe 2. Diversité et inclusion	5
Axe 3. Art et pouvoir	5
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité	6
Axe 5. L'être humain et la nature	6
Axe 6 : La mission de Do Neva	7
Repères linguistiques – LVA et LVB	7
Activités langagières	7
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	7
Expression orale et écrite.....	9
Interaction orale et écrite, médiation	12
Outils linguistiques LVA et LVB	16
Phonologie et prosodie	16
Lexique en lien avec les axes culturels	17
Grammaire B1 – B1+	18
Repères linguistiques – LVC	21
Activités langagières	21
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	21
Expression orale et écrite.....	22
Interaction orale et écrite, médiation	23
Outils linguistiques – LVC	25
Phonologie et prosodie	25
Lexique en lien avec les axes culturels	26
Grammaire A2	26

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)

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

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

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

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

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

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

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE DE PREMIÈRE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	Langue apprise en primaire et déjà pratiquée
première	B1	B1+

Niveau minimum attendu en fin d'année	LVC
première	A2

La classe de première représente une étape décisive dans l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège et consolidées en seconde. Elle amène les élèves à accentuer leur maîtrise raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique a'jiï, se complexifient davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maîtrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entraînent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle du professeur est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les comprendre et à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, les élèves, fort de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Au moyen des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'informations simples et de mise en relation des éléments dans le but de les reformuler. Les élèves sont également conduits à s'appuyer sur des règles acquises précédemment afin d'assurer une bonne correction de l'expression écrite. Le professeur est amené à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

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

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

Axe 1. Identités et échanges

Cet axe explore la construction des identités individuelles et collectives et la manière dont les échanges, tant culturels que sociaux, influencent la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les pratiques, les rites et les interactions sociales participent à la définition de l'identité kanak et à son dialogue avec d'autres cultures.

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

➤ **Objet d'étude 1. La naissance dans le monde kanak (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude aborde les pratiques et les rituels entourant la naissance dans la société kanak, un événement qui marque l'entrée d'un nouvel être dans la communauté et son lien avec ses ancêtres et la terre. Il s'agit d'évoquer la symbolique et l'importance des rites d'accueil du nouveau-né, les gestes coutumiers qui marquent cet événement, et les responsabilités familiales et communautaires qui en découlent. Cela permet également d'explorer la transmission des valeurs et des liens culturels dès les premiers instants de vie.

➤ **Objet d'étude 2. Le deuil kanak**

Cet objet d'étude se concentre sur le processus du deuil dans la culture kanak, qui est non seulement un moment de tristesse, mais aussi de solidarité et de renforcement des liens communautaires. Les rites de deuil impliquent des cérémonies et des échanges symboliques qui rappellent l'importance des ancêtres et des relations intergénérationnelles. L'étude du deuil aide à comprendre la structure et la signification des pratiques coutumières, ainsi que la façon dont elles perpétuent les liens entre le passé et le présent et consolident l'identité collective face à la perte.

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe explore comment la société kanak intègre la diversité et favorise l'inclusion à travers ses pratiques culturelles et sociales. Il s'agit d'analyser les mécanismes d'inclusion et de tolérance au sein des communautés, ainsi que l'influence de la diversité.

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

➤ **Objet d'étude 1. La prise en charge de la personne en situation de handicap**

Cet objet d'étude se concentre sur la manière dont la société kanak perçoit et prend en charge les personnes en situation de handicap. En étudiant les termes et les expressions en a'jiï relatifs au soutien et à l'accompagnement des personnes vulnérables, les élèves découvrent les valeurs de solidarité et de respect dans la culture kanak. On y aborde les pratiques traditionnelles et modernes de soutien, les rôles de la famille et de la communauté, ainsi que les initiatives locales pour favoriser l'inclusion et l'accessibilité. Cet objet d'étude met en avant la manière dont la société kanak adapte ses traditions pour intégrer chacun, quelles que soient ses capacités.

➤ **Objet d'étude 2. Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie**

Cet objet d'étude explore le métissage et les mariages interculturels, phénomènes qui ont façonné la société calédonienne et la culture kanak contemporaine. En abordant les unions et les relations interculturelles, on comprend comment ces mariages contribuent à la diversité sociale et à la création de nouvelles identités. Cette étude met également en lumière les défis et les bénéfices des alliances entre différentes cultures, en abordant la manière dont elles influencent les échanges culturels, la transmission des traditions et l'évolution des pratiques coutumières.

Axe 3. Art et pouvoir

Cet axe explore comment l'art, en tant que moyen d'expression, interagit avec le pouvoir et la société. Il s'agit d'analyser comment l'art kanak reflète, questionne et influence les dynamiques sociales, politiques et culturelles, et comment il devient un vecteur de revendication et de reconnaissance identitaire.

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

➤ **Objet d'étude 1. La création artistique contemporaine kanak et les enjeux de la société.**

Cet objet d'étude met l'accent sur l'art contemporain kanak et son rôle dans la réflexion sur les problématiques modernes, telles que la préservation de l'identité, de l'environnement et de la justice sociale. Il s'agit de saisir comment les artistes contemporains s'inspirent de la tradition tout en innovant pour exprimer des critiques et des visions du monde actuel. Cette analyse met en lumière comment l'art devient un outil de dialogue et de transformation sociale, interpellant le public sur les défis auxquels la société kanak est confrontée aujourd'hui.

➤ **Objet d'étude 2. Mélanésie 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak**

Cet objet d'étude porte sur le festival Mélanésie 2000, organisé en 1975, un événement fondateur dans la réaffirmation de l'identité kanak et dans la lutte pour la reconnaissance de sa culture. Pour la première fois, la culture kanak est présentée bien vivante et non plus comme un objet voué à disparaître. Cette étude permet de saisir comment ce festival a marqué un tournant dans la mise en valeur culturelle, les répercussions de cet événement sur la société kanak ainsi que sa contribution à la consolidation de la légitimité culturelle et politique.

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Cet axe explore les défis environnementaux auxquels la société kanak est confrontée et les réponses qu'elle apporte grâce aux innovations scientifiques et aux savoirs traditionnels. Il s'agit d'analyser comment la communauté kanak allie traditions et technologies modernes pour faire face à ses responsabilités envers la nature et les générations futures.

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

➤ **Objet d'étude 1. Le réchauffement climatique**

Cet objet d'étude aborde les répercussions du réchauffement climatique sur la Nouvelle-Calédonie et sur le mode de vie kanak. L'une des conséquences les plus visibles est la montée du niveau de la mer qui menace les habitations. L'étude des termes en a'jië liés au climat, à la nature et aux cycles environnementaux permet de comprendre comment les Kanak perçoivent et ressentent les changements climatiques, ainsi que les stratégies qu'ils adoptent pour y faire face, entre connaissances traditionnelles et pratiques modernes.

➤ **Objet d'étude 2. Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude se concentre sur les défis posés par les feux de forêt, qui menacent non seulement les écosystèmes, mais aussi les villages, les tribus et les pratiques agricoles. En parallèle, la gestion de l'eau potable, ressource essentielle et précieuse, est un enjeu crucial. Il s'agit de comprendre comment les communautés kanak gèrent ces défis, en combinant savoir-faire ancestral et approches modernes.

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe explore le rapport profond et indissociable entre l'être humain et la nature dans la culture kanak. Il s'agit de comprendre comment la nature est perçue, non seulement comme une ressource mais aussi comme un élément fondamental de l'identité et de l'existence, influençant les pratiques sociales, spirituelles et économiques.

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

➤ **Objet d'étude 1. La vision kanak de l'océan**

Cet objet d'étude porte sur la relation spirituelle et matérielle que les Kanak entretiennent avec l'océan, qui est pour eux bien plus qu'un simple espace géographique. L'étude des termes a'jië liés à l'océan révèle son rôle central dans la vie des communautés, tant pour la subsistance que pour la navigation, les échanges et les rituels. L'océan est perçu dans la tradition comme une source de vie et de lien avec les ancêtres, symbolisant la continuité et l'interconnexion entre les peuples. Cet objet d'étude permet de comprendre comment cette vision influence les pratiques de pêche durable, la préservation des ressources marines et l'identité collective.

➤ **Objet d'étude 2. La vision kanak du lien à la terre (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude examine la relation dynamique entre les Kanak et la terre, considérée comme une entité vivante et sacrée. Il s'agit de mettre en lumière la manière dont la terre est perçue comme la matrice de la culture et le socle des traditions et des coutumes. Le lien à la terre est fondamental pour la transmission des savoirs, l'organisation sociale et la perpétuation des rites. Cet objet d'étude explore comment ce rapport profond guide les pratiques agricoles, les rituels et l'attachement au territoire, et comment ce lien à la terre influence la manière dont les Kanak s'adaptent aux défis contemporains de préservation de l'environnement.

Axe 6. La mission de Do Neva

Fondée en 1903 par le pasteur Maurice Leenhardt, la mission de Do Neva a joué un rôle central dans la rencontre entre la culture kanak et l'enseignement chrétien. Elle a contribué à la scolarisation des jeunes kanak, tout en bouleversant les formes traditionnelles de transmission. Cet axe explore comment ce lieu a façonné des trajectoires individuelles marquées par le croisement des cultures. Il interroge aussi la place de Do Néva dans l'émergence d'une parole écrite kanak, entre foi, savoir et mémoire.

➤ **Objet d'étude 1. Do Néva, une école au cœur des mutations historiques de la société kanak**

Cet objet d'étude retrace l'histoire de la mission de Do Néva depuis sa fondation au début du XX^e siècle jusqu'à nos jours, en tant que lieu central de double transmission : d'un côté l'enseignement chrétien, tant scolaire que moral, de l'autre la culture et les valeurs kanak qui persistent ou s'adaptent. En étudiant les récits d'anciens élèves, les textes de missionnaires et les témoignages oraux en a'jië, les élèves analysent comment cette école a participé à la formation d'une élite kanak instruite. Cette perspective historique permet de comprendre comment Do Néva a été un lieu d'acculturation, de réappropriation, et parfois de résistance, dans le cadre plus large de la colonisation et de l'éveil politique kanak au XX^e siècle.

➤ **Objet d'étude 2. Boesou Eurijisi, premier écrivain kanak**

Bwesou Eurijisi (1866-1947) est considéré comme le premier écrivain kanak. Élève du pasteur Maurice Leenhardt à la mission protestante de Do Neva, il écrivit vingt-quatre manuscrits de 1908 à 1925, dans lesquels il raconte sa culture dans sa propre langue, le a'jie. Son témoignage constitue une parole rare et précieuse sur la société kanak du début du XX^e siècle, traversée par la foi chrétienne et les héritages culturels ancestraux. L'étude de sa langue, de ses récits et de son positionnement permet de comprendre comment l'écriture devient un outil d'expression personnelle, mais aussi de mémoire collective. Ce sujet pose aussi la question de la légitimité de l'écrivain autochtone dans une société coloniale et du rôle de l'école missionnaire dans l'émergence de cette voix.

Repères linguistiques – Langue apprise en primaire et déjà pratiquée et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

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

- rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la capacité d'écoute empathique) et émotionnelles (telles que comprendre les émotions et le stress).

Ce que sait faire l'élève

B1

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

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

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

B1+

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

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

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

B1	B1+
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruire le sens à partir d'éléments significatifs (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). • S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. • S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. • S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (<i>mêâmörfu</i>, <i>mèèpèmaa</i>) et la dérivation (<i>névâ</i>, <i>népanöfö néjaumé</i>) pour en déduire leur sens. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. • Reconnaître des modes ou temps composés • Repérer les phrases complexes à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). • Apprendre à réguler son écoute à l'oral (à l'aide d'outils numériques). • S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. • Analyser en continu la construction du sens en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture.

- **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur.
- Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à l'**intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En première, les élèves maîtrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entraînent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

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

En expression, les élèves développent leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la communication efficace) et leurs compétences cognitives (telles que la capacité à atteindre leurs buts).

Ce que sait faire l'élève

B1

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

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B1+

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

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

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

B1	B1+
<p>Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.</p>	
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral : compenser par des périphrases, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. S'entraîner à s'autocorriger et se reprendre sans perdre ses moyens. <p>Mobiliser suffisamment de schémas maîtrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention.</p> <p>S'entraîner de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'écrit : contrôler sa production a posteriori. <p>Gérer les outils à disposition de manière autonome. Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.</p> <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. <i>E vi nââ mie na ki ârè na dèxâ kâmö, mâ tèi vi öyö, mâ pèiimé, mâ vi pè o yañi. Na dö kââ yè pâi dö névâ na waa na na tö kwé pè pöi pâfâ mwââfö. Na yèri mie rö bee névâ mâ lles des Pins. Na ûfû baree rö pâfâ néyi.</i> • (Se) présenter de manière adaptée en maîtrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. <i>Boyoa, néé nyâ wè loane Pûrû. Gö rha kâmö mâ pâröfö na mâ kafifi nédö xi-nya. Gö böfi möfu rö névâ rö Waawiiluu, gö naipwa rö mwâ yu pèci xè Dö Névé. Gö kâmö yañi i öfökau rö névâ rö Nékwé.</i> • Raconter une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. <i>Tébwêninii (nédaa baayê mâ), Gèvé a'pâgürü ké rhîâgürü pâfâ pûükêê mâ bâfâwê ka da virù. Gö törhûû pâfâ müfû ka da virù na pâfâ ga xé-fé. Bwêêvâfâ-ré na dö paxè wêênénââ nyâ. Gö böfi rhîâgürü ké dö kââ ké yè waatörhûû pâfâ êê néjè mâ êê nérhêê xé-ré mâ gö</i> 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral : utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour souligner la logique interne du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. S'entraîner à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. • À l'écrit : travailler l'étendue : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maîtrisées. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, nommer, décrire, caractériser de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. <i>E vi nââ mi na ki ârè na dèxâ kâmö, mâ tèi vi öyö mâ pèiimé, mâ vi pè o yañi. Na pôfö na kétöné mie. Na bâ tö vèa na mie ka wii na rha gwâ-ê, kêê ka é pa rèi böfi, mâ rha kañö-é ka tö-i na yù mâ rha böömèè-è. Na tö kwé pè pöi pâfâ mwââfö.</i> • (Se) présenter de manière adaptée en maîtrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. <i>Présentation cadre formel : Boyoa, néé nyâ wè Maaria Pûrû. Nêfê nyâ wè ké yè waatörhûû pâfâ êê gaamê mâ rö mwâ kaa wakè xi-nya. / Âriké ! Gènyâ, wè Maaria. Gö wakè rö né ké waatörhûû pâfâ êê bwêêjè , böfi na wè mwâ ké wakè nyâ röi. Gö dö viofo wè gö javirù vèfi-i !</i> • Raconter une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en maîtrisant la structure et la cohérence narrative.

tânéxâi gö yè viru rö léwé pâfâ wakè vèki ké waatörhûu névâ rèi cèréé gö yè wè vi a mwâfâ tëë.

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maîtrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

Paul na tö néjêfê loané mâ Yvon. Yon na tö é dara né Yean. Na tö bwêwé taapêfê na péci. Na tö é vè ria né loto na loova. Na taa vè mi na mwâyupèci...

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maîtrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Chronologie : baayê / kaa baayê / Böfi / mâ / Pè cowa

Antériorité, postériorité : baayêfi ké / tëi nédèè ké /

Simultanéité : aè / aîfè /

Moment précis : cèréé / nédaa-ré / na ki /

Durée : cèmè rèi / cèmè rua / cèmè

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

Gö méafî pâfâ kâmö ka pèii wè na da wii vi nââbéé mâ vi méafî. Céfê tö rhaîi, na da wii béé tö -fé ? Na dö yéé na wêênénâ xi-nya.

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

Gö tânéxai, na dö kââ nô-ré. / Vi tânéxâi, wè na dö kââ nô-ré. / Vè ki nya wè na dö kââ nô-ré. / Gö da pè ö kââ-â, gö rhî vè e déxâ. / Gö rhîâgürü kââ gè baîi êfê aè gö tânéxâi... / Na dö kââ na vi tânéxâi -xi aè...

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

Tö rha ékafaé, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgürü rö mwâyupèci cèki e vi na ké nââ vi a'pâgürü, tö dèxâ

Tèi mâ pè karifi nédö, gö köyö-vi rö rha bwêêvâfâ tö léwé pâfâ néiîiwâ kau tö Kalédöni. Na dö e yè-nyâ pâfâ êê bwêêjê mâ êê nérhêë wânii rö léwé névâ-ré. Tèi pâfâ nédaa raa-ré né ké vâfâ-vi, gèvé böfi wè pwa rö rha kaa tö ka wii na mââyöö röi, rha névâ ré na wii na pâfâ pûûkêê ka dö béâfi ré céféé ûrû ka viyèi pâfâ vinimö ka wè béâfi...

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

Na tö pöfö mwâ na kaa cuè, rö é dara né méömwâ. Na tö néjêfê mwâ na taapêfê. Na tö xè rua né taapêfê rha mwârhêë. Céfê tö pwânuîi né taapêfê na pâfâ yèyèi, böfi céfé tö pwaîa wêéyoîo.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maîtrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Chronologie : baayê / kaa baayê / Böfi / Tèi nédèè mâ / Pè cowa

Antériorité, postériorité : baayêfi ké / tëi nédèè ké /

Simultanéité : aè / aîfè

Moment précis : cèréé / nédaa-ré / na ki / tëi céra / tëi cèréé

Durée : cèmè rèi / cèmè rua / cèmè / cèmè rua rèi

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

Gö tânéxâi êfê na e ké yè wakè xè katövèmwâi rai ké yè taa. Wakè xè katövèmwâi na nââ târâdâ rö wakè mâ na waa cèki wii pèè mèèxâa xé-ré tè vâfâ e rö wèyè. Aè, na ki gèré wakè tè taa na waa cèki pöi e wakè vèâ mâ ké yè pè vâfâ e wakè vèfi böfi béé-ré. Na dö kââ ké yè pwayèîi rha kavîga, aè vèki-nyâ, wakè rö târâdâ na e.

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

ékafaé, na e ké yè waa törhûu vibafi xi pâfâ kâmö ré nââ vi a'pâgûfû rö mwâyupèci xè Dö Névâ.

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

Gö bafi waa rha vi kâvèâi kauu vèki nédaa né « festival Calédonia ». Kaa baayê, gö yè a'yè pâfâ kâmö ka wakè rö nô né vi béé cèki cére nââbé-ré. Böfi tèi nédèè, gö yè a'yè pâfâ poriyi cèki cèfé waa tö rhûu-ré rèi ö nédaa né vi javirù. Pè cowa gö yè pâbifi pâfâ kâmö ka kwé mâ rhee cèki cèfé ...

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

Gö tânéxâi na dö e ké tö pwêfê-ré êê nô aè na yaané ki tèvè pâfâ kâmö wè na wii vi rhîa ... Na ki gö a'i e mêtê' a, gö yè pâfi ké nââ vi a'pâgûfû rö mêtê a ' a'jiè rö ö Névâ.

Ka baayê wè, na e ki gèré törhûu vèâ nô ka yaané baayêri pèmmééxaa. Böfi, gèré yè pâfi ké tèvè rö mwâné. Gèré mâ pè cowa rö ké vi ru rö mwâ i kaniaa baayêri vi uyu wi ka béâri-ré.

- Exposer et **expliquer** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

Vi bafi xi-nyâ wè ké yè pètômâ rha kaa tö vèki pâfâ ba dowâ wânii. Böfi mwâ-ré na nââ yè-fé pâfâ wakè vèki ké a'pâgûfû vi kwé, vi rhe mâ vèki yèfè dönévâ. Gö tânéxâi gö yè wakè vèfi pâfâ mwâyupèci ré tö névâ cèki gö yè pèrivèa mwâ-ré mâ rhèè mi pâfâ ba dowâ na-i. Baayê léé nédö, gö yè nââ e pâfâ mwâné mâ rhavûû pâfâ wakè né ké yè pètômâ mwâ-ré.

- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

Na ki gè a'pâgûfû e nô né ké pwa Nérhûu gè böfi pè yexèvè e pâfâ pèci-i. / Na ki gè pè yexèvè e pèci-ré, gè mâ cèi rha mwâné.

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégoût, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Gö dö méafi-i pâfâ kâmö ka pèii. Céfé da nââ béé-fé na pâfâ mwââfö xé-fé. Na böfi da wii tée na vi méafi mâ vi nââbéé mâ ké pè kau -fé. Na dö yèè na wèênénâ xi-nya. Gö köö ...

- Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

Corrélation entre une action et ses conséquences (cause et effet) :

Pa a'pâgûfû ré törhûu tâyè pâfâ pèci xé-fé céfé cèi pwêè pâfâ wakè xé-fé ka e rèi cèréé. Na kwa rèi cèréé na rhavûû vi rhe, aè pâfâ kâmö céfé da bë cèki pwêfê.

Pâfâ kâmö ré bë tâyè na e na e na kaïfö-fé mâ êê gwâ-fé.

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maîtrise de la langue et les compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer des compétences sociales (telles que, par exemple, développer des attitudes et comportements prosociaux : collaborer, coopérer, s'entraider).

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

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

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue a'jië), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue a'jië) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

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

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

B1	B1+
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. - Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières.

Des actes langagiers

- Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure.

Fréquence : *kaniwî, tâyè*

Gè waa tâyè ?

Degré : *Tâi*

Na tâi kétöné nédaa xinâ ?

Mesure : *kaniwî, dââwa, dâ*

Kaniwî pèèmèèxaa na yè pè ?

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir.

Na yè e naki gèwè wââtöthûû pâfâ rhee xé-ré cèki e na möfu-ré. / Waa törhûû pâfâ rhee xé-ré na mâ waatörhûû xé-ré ! Üü ! Gö mâ waatörhûû -fé cèki e möfu nya. / Gö pèëfi ki gèwè yaamaiwaa o nô ré wè na pugèwè vi yèfè i kâmö dö névâ.

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

Demander l'autorisation : formel / informel

Gö pèëri, pèci-ré... ? / Na pâfi ké waatörhûû pâfâ êê nô ré gè yu ? / Ka aïii ké vi rhîa. Koa yè èè kwâvâfâ xi -nya, gö mâ pè vi.

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

Gè avâfi aè na e ké a'pâgüfû ké pwa nerhûû wè pâfâ vi nimö xé-ré... / Gè da avâfi röi kétöné pâfâ êê bwêjè aè... / Gö rhiâggüü vi tânéxâi-xi aè gö tânéxâi na e ki waatörhûû pâfâ yèfè xé-ré wè na pugèwè vi möru xé-ré.

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

Gö da mâ rhiâgüfu, na pâfi ké êfê tée ? Gèi baïi êfê jiè ? Jiè gèi baïi êfê ? Pugèwè rö mêtê'a... ?

- Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion.

- Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

- Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit.

Na ki gè êfê na e na nédaa xi, jiè ré waa ké e na nédaa xi ? /

Gè êfê gè köyö-vi rö ka pôfö névâ. Gè pâfi ké tëvè rö rha bwêêvâfâ-i ré paxè-i ? / Gè tëvè rö rha vi baïi ré gè waa rèi nédö ka baayè, gè pâfi ké êfê rèi yè mâ tö ji ékafaé ? / Na ki gè pâfi ké pugèwè rha kââ rö ékafaé-ré, jiè ré gè yè waa ?

- Donner des **conseils, des consignes ou des ordres de manière adaptée** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir

Gö pètöi-ve ki gève kâvètövâ rha wakè ka e baayè ké yè êfê xe-ve nô xe-ve. / Na ki gè baïi ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pâfâ nédaa wânii, mâ rha ka yaïi rèi pâfâ nédaa-vi. Kâyâi mi wakè xe-ve baayè vâderedi mèlöö mâ törhûû e ké gève köiwaa pâfâ mââyöö ré tö léwé émail.

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**.

Demander l'autorisation : formel / informel

Gö pâfi ké pè kwâvâfâ xinâ rhêrè. / Gö pèëfi ki gève pâfi ké nââ kwâvâfâ xi nya vèki ka véâ ? / Na ki gè baïi gö pâfi ké nââbé-i ké waathörûû pâfâ lèèwi xé-fé vèki cî kani ka döwa. / Na e gè pâfi ké pè öridinatèri xi-nyâ vèki yu pâfâ vi tânéxâi vè ?

- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

Demander d'expliquer son point de vue

Gö da tâwai e jiè na vitânéxâi-i. Gè pâfi ké êfê yè nyâ ki yè gè tânéxâi ûfû-ré ? / Gè pâfi ké êfê e jiè na kââ ré gè baïi êfê ? / Gö rhiâgüü e jiè na vitânéxâi-i, aè gö da köiwaa nô-i wè...

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

Boya / Böyu / Âriké / Ēi vè kau vèki/ Ēi /Gö pëëfi ké.../ Na pâfi ké.../ Gö pëyaafi nya wè...

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

Relancer une conversation :

Gè êfê, êfê na e yè-i ké vâfâ, jië-ré pâfâ névâ gè törhûu ? / Gè êfê, êfê, na e yè-i ké uö, jië-ré gè bafi uö ? / Na ki gö rhîâgûfû e, gè bafi êfê.../ Na ki gö vâfâ e, gè pwayèfi këtôné ké waa né-é wè.../Na tâïf ké waa xi-i ? Gè yè waa tâïf ?

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

Kaa baayê, gèrè törhûu pèèmèèxaa né vi javirû. Böfi tèi nédèè gèré ya vèâi rô mwâ kaaniaa ka péfi pâfâ lèèwi-ré. Böfi pè cowa, gèré vi na ka nââ rô mwâ ka pèii mé.

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

Gö vi ofo wè na tö vèa wi pâmafa-nya. Rha vi rherhî ka dö e vèki nya. Cèrè pwa mi cèki gèré waa vi yaxö vèki-e.

Gö da vi ofo wè na pèi wi pâmafa-nya. Vi rherhî ka yaané. Na böfi pwa gaafa vèki vi yuu.

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

Na éfé nô né pa vi rhe, vi vi kwé, pâfâ vi nimö mâ pâfâ êé gaamè xé-fé. Pâi xè Wailu wè céfé vi na ka péfi vèa rô Névé Kau rèi novâbe.

- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement.

Gè êfê pè a'cëi ka e-ré na yè e, aè gè pâfi ké yu vè avâfi ki yè na e vèki nô-a ? Gè êfê na e na pè wakè-ré wè na wè vâfâ e baayê mâ, aè gè pâfi ké nââ yè nyâ rha pè virû ka dö kââ ? Gè êfê na yè bèi na pâfâ pè urhii, aè gö da törhûu e na tâi këtôné vèâ. Gè pâfi ké êfê jië ré waa cèki virû na duö vitânéxâi-ré ?

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

Âriké ! Gö tânéxâi êfê na e na vitânéxâi-i, aè na yè e ki göru tëvè e röi cèki göru törhûu vèâ böfi ékafaé ré göru pâfi ké waa e tëë. / Gö rhîâgûfû vitânéxâi-i, aè na yè e ki göru törhûu böfi ékafaé. Gè tânéxâi jië ? / Gö èi yè-ve vèki vitânéxâi xe-ve, mâ gö bafi êfê yè-ve dèxâ vitânéxâi bafee ré tö gwâ nyâ, na ki vèki-ve.

- **Relancer et reformuler** avec une large gamme de moyens.

Na e, gè pâfi ké êfê yè-ve bafee rô kââ ré gè bafi êfê ? Böfi, na ki gö rhîâgûfû e, gè bafi êfê gèré yè törhûu e tëë gèré yè tâi ké yè waa xé-ré baayê ké yè rhavûu xé-ré. Böfi radèè köré, jië ré gèré yè waa radè ?

- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

Baayê, gèré mèyè jië na pâfâ vi bafi xé-ré vèâ. Tèi nédèè, gèré viwii pâfâ wakè köiwaa pâfâ vitâwai-ré vidù. Böfi, gèré adâ pâfâ nédaa né wakè cèki gèré pè kau pâfâ nédaa né léé pâfâ wakè xé-ré vèâ. Pè cowa, gèré vijavirû vèâ cèki gèré pè cuè e wakè xé-ré.

- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

Gö tâpèè rha vipaa köiwaa pâfâ möfu i pâi pa pèii ka da virû ré dè mâ vèfi-vi. Gö dö méaafi pâfâ kâmö ré, dé mâ pèmöfö-rè, céfé dé mâ tö rhauadè. Këtôné möfu xé-fé na dö paxè nyâ. Gö pèmöfö nyâ ké yè wakè bafee vèki ké nââbé pa bwèèpè rô möfu xé-fé

- **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. Dans le domaine de la santé et du bien-être

"Vèki e xi kařö i pâřâ kâmö ka pèii ré, na e ki gèré waatörhû -řé mâ nââbéé -řé, na mâ e möřü řé. Bõři, gèré a'pâgürü yè-řé na ki waa êê ka pâři, ka gödiwi vèři pwêêkêê, dö êêara, mâ bõři deewi céřé e vèki êê kařö kâmö. Bõři ké bē tâyè, ûřü ké vâřâ rha kâmö na mâ pâřöřö pèèmèèxa rèi rha nédaa-vi, céřé pètöi-řé ké pè kau pâřâ mââyöö-řé na pâřâ kâmö ré wakè vèki pâřâ kâmö řé.

Outils linguistiques LVA et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En première, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maîtrise de la langue, attendue aux niveaux B1 et B1+ du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maîtrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

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

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

Phonologie et prosodie

Prosodie

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

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

Phonologie

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

Les voyelles

B1 / B1+ : Consolidation des voyelles nasales bèves : /â/ê/i/ô/û

Cî (tomber), *Û* (labourer), *Kê* (brûler), *Mâ* (autrefois), *Nô* (parole)

Consolidation des voyelles nasales longues : /ĩ/, /üü/, /êê/, /ââ/, /ôô/

Cĩi (ouvrir), müü (cru), kêê (arbre), mââ (mâcher), nôô (la voile)

Les consonnes

B1 : palatale nasale : /ny/ à consolider. Vélaire nasale /ng/ à consolider.

B1+ : vélaire labialisé orale : /kw/ à consolider. Vélaire labialisé semi-nasale /gw/ à consolider

Rythme : l'accent de mot.

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

Lexique en lien avec les axes culturels

• La naissance dans le monde kanak

B1 : *Tö vèa - Lèèwi - Pawiřè - Êê nô - Mefe - Népanöřö - Pè urhii - o yaři - kaniaa - pevaa - nyanya - niaa - vi méafi - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *Méâmöřu - Mèèpèmaa - Na kau mâmâ na ko-e - Pa tewö - Pèè kwâ - Cawâ vigâřâ - Pâ béé niaa / Pâ vi niaa*

• Le deuil kanak

B1 : *Jöde - Jèdo - Lèèwi - Pawiřè - Vi vaa - Êê nô - Mie bwêřè - Né jamêřè - Néjaumé - Pa tewö - Pèè mé - Vi pö - Pèè vi pö - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *Kařöti - Kařöö bwêê - Mèèbênii - Mie ka gë i jöu wâ - Mie kûřûmé - Némwâ bwêê - Pâ vâřâ - Pâ wêê bwêê - Pâ kavûü bwêê - Wêê vi vaa - Cawâ vigâřâ - Jâ pwêê kwé - Ka néti mâ ka néba-ré - Pâ kaaniaa - Pâ pûü pèmöö*

• La prise en charge de la personne en situation de handicap

B1 : *vi nââbéé - kétöné nô né kâmö ka pèii xinâ - uvařa - nô né névâ - nô xè dö névâ - ké vi vi wii wakè - pè wakè né pâřâ kâmö - pâřâ târi i kâmö - mwââřö - vi rhiè pâřâ kâmö ka pèii - ké nââbéé kâmö - ké nââbéé kâmö ka pèii - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *kétöné yêřè xinâ i pâřâ kâmö - ké pè kau pè wakè né pâřâ kâmö xè dö névâ - kétöné ké waa né xinâ rö yêřè i kâmö névâ...*

• Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie

B1 : *Pâlè - o yaři - pâřâ kâmö yaři - yèèvü - ka pwêêđi - ka kau - néparii aři - ké vi wii wakè rö nô né névâ - nô né vibéé - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *kitöné nô né viöyö xinâ - kitöné ké vi a'apâgüřü - mèyè ké vi e möřu rö névâ - mèyè ké vi e möřu rö névâ ceki gèré möřu vè rhaaxâ. Naki wi na virhîaa, é böři mèyè ké yéri virhîaa.*

• La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux

B1 : *ké vi a'pâgüřü vi rhe mâ vi kwé - yêřè ka baayê mâ yêřè xinâ - vi rhenö - vi nimö - ké rhaavûü ké waa pâřâ vi a'pâgüřü rö nô né vi kwé mâ vi rhe mâ böři kââ - pâřâ vi köyö - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *pâřâ kââ gèré waa ceki gèré waathöřûü pâřâ gaamëé xé-ré, pâřâ vi kwé, pâřâ vi rhe... pâřâ èřewaa rö möřu i kâmö xè dö névâ - pâřâ yêřè ka döwöö rö kétöné möřu xé-ré pâi xè dö névâ - pâřâ kâmö ré nââ gaamëé xé-ré - pâřâ gaamëé i pâi pa vi rhe, pâi pa vi kwé, pâi pa vi pa - pâřâ ka vi rhe - pâřâ ka vi kwé -ka vi pa*

• Mélanésia 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak

B1 : *ké vi a'pâgüřü vi rhe mâ vi kwé - yêřè ka baayê mâ yêřè xinâ - vi rhenö - vi nimö - ké rhaavûü ké waa pâřâ vi a'pâgüřü rö nô né vi kwé mâ vi rhe mâ böři kââ - pâřâ vi köyö - etc.*

B1+ : comme B1 tel que : *pâřâ kââ gèré waa ceki gèré waathöřûü pâřâ gaamëé xé-ré, pâřâ vi kwé, pâřâ vi rhe... pâřâ èřewaa rö möřu i kâmö xè dö névâ - pâřâ yêřè ka döwöö rö kétöné möřu xé-ré pâi xè dö névâ - pâřâ kâmö ré nââ gaamëé xé-ré - pâřâ gaamëé i pâi pa vi rhe, pâi pa vi kwé, pâi pa vi pa - pâřâ ka vi rhe - pâřâ ka vi kwé -ka vi pa*

• Le réchauffement climatique

B1 : *ké kau déé – kwa ka kau – kwa ka kau pwami kôwa kayâ kau –ka mèfi kétôné ké pugèwè vi nédaa - kétôné nédaa xinâ - ké waathörû môfu rô bwêjê - kâa ka e vèki bwêjê – waa tö rhû jê – kâa ka e gèré waa ké waa tö rhû jê - etc.*

B1+ : *comme B1 tel que : ké waathörû pâfâ êê bwêjê – ké waatörhû névâ rô ékaraé néjê mâ nérhêê*

- **Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable**

B1 : *kêmöfu – ké nâi tée pâfâ kêê – kâa ka yaané na waa na kâmö – ké yaané rhêê – ké waathörû rhêê – pûû ké yèfi rhêê – A'i môfö vèki wakè rô ki waathörû rhêê - etc.*

B1+ : *pâfâ kâa ka yaané vèki rhêê - kitôné ki waathörû rhêê – kâa ka yaané na waa na rhêê vèki pâfâ döwö - ki tuö tée pâfâ kêê rô névâ – ki e môfu pâfâ gwêwê -*

- **La vision kanak de l'océan**

B1 : *pâfâ vi 'apâgüfû – vi wii – ké waathörû nérhêê mâi – ké waathörû nékwiè – nô né névâ – nô xè dö névâ – vi pè kau - pè kwâ – pâfâ môfu tö léwé nérhêê mâi – nékwiè pûû môfu -rhee – êê kwâânâ – mwâ i rhee - etc.*

B1+ : *vi a'yè mâ vi rhîâgüfû röi nérhêê mâi – pûû ké pugèwè vi kitôné nérhêê mâi – pûû ké pugèwè vi kitôné môfu rô nérhêê mâi – Yèfê ka döwö ké waa kôwa môfu xinâ*

- **La vision kanak du lien à la terre**

B1 : *pâfâ vi a'pâgüfû – vi wii – pè kau – vi pè kau – mafa – döwö – uvafa – néfêê i pâfâ kâmö - kaa mafa – rhee – rheewaa- bêmûû – bwêjê pûû môfu - etc.*

B1+ : *comme B1 tel que : kwé né môfu - vi rhîa rô nô né néjê – tâ néxâi kaatö i pâfâ bêmûû mâ pâfâ mwârua – ké waathörû kaatö i pâfâ bêmûû mâ pâfâ bwêêa mwâ.*

- **La mission de Do Néva**

B1 : *Vi a'pâgüfû – Vi nimö – vi nââbéé – Nérhûû – a'pâgüfû ké yu – pè tömâ nô né nérhûû – mwa yu pèci – uvafa i nérhûû - etc.*

B1+ *comme B1 tel que : nô né nérhûû - Dönévâ, mwâ vi a'pâgüfû vèki pâfâ naipwa mâ pa bwêê - ké pwa nô né nérhûû rô nô né névâ – pè vi nâa gaamè rô ékaraé nô né nérhûû – vi javirû rai pâfâ naipwa mâ pâfâ kâmö névâ.*

Grammaire B1 – B1+

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

- **La création lexicale**

B1 : emprunts amalgame (amalgame article + nom)

B1+ : emprunts amalgame (amalgame article + nom)

- **Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.**

B1 : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous deux), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous deux), *gève* (2^e personne du pluriel, vous deux), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

B1+ : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous deux), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous deux), *gève* (2^e personne du pluriel, vous deux), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur « *na* » ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.

B1 : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous deux), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous deux), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

B1+ : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets

- **Les pronoms personnels atones – COI/COD.** Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (**xi, rai, yè, wa**) excepté le marqueur « **na** » qui exige une autre forme d'indice personnel.

B1 : *ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous deux), *vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous deux), *řé* (3^e personne pluriel), *xé-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xé-ve* (2^e personne pluriel, de vous, votre), *xé-řé* (3^e personne pluriel, d'eux deux, leur).

B1+ : *ré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *vé* (1^{re} personne pluriel exclusif), *řé* (3^e personne pluriel), *xé-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xé-ve* (2^e personne pluriel, de vous, votre), *xé-řé* (3^e personne pluriel, d'eux deux, leur). pluriel inclusif et exclusifs : *ré, vé*

- **Les pronoms personnels « optatif »** (exprimant le souhait, le désir après **na ki, ki**) et « prohibitif » (marque l'interdiction après les marqueurs **koa, koa wi**)

B1 : *gèré* (1^{ère} personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous), *gève* (2^e personne pluriel, que vous), *céřé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles), *wè-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2^e personne pluriel, que vous ne), *wè-řé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles ne).

B1+ : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous), *gève* (2^e personne pluriel, que vous), *céřé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles), *wè-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2^e personne pluriel, que vous ne), *wè-řé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles ne).

Seule la 1^{ère} personne du singulier à une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gèvé, göu, céřé, cufu*.

Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à **rha kâmö**, un homme. La numération en a'jië se compte : sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.

B1 B1+ : *cardianux* : *kaafu kâmö kâmö mâ pâřöřö kâmö* (2*20*20 + 10*20 = 1000), *kaafu kâmö kâmö mâ pâřöřö kâmö mâ kaafu kâmö kâmö mâ pâřöřö kâmö* (2*20*20 + 10*20 + 2*20*10 + 10*20 = 2000)...

- **Les marqueurs de l'interrogation**

B1 : *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).

B1+ : « *Ya* » et « *yé* » se combine à l'énoncé alors que « *wé* » et « *wé* » ne se combinent qu'à des locatifs.

Wayé, yéya, töwè, nawé : les suffixes interrogatifs *wè, wé, ya, yé* ; ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent. « *Ya* » et « *yé* » se combine à l'énoncé alors que « *wé* » et « *wé* » ne se combinent qu'à des locatifs.

- **Les adverbes de lieu, temps, manière**

B1 : **Lieu** : *möö, ye, të*. **Temps** : *tébwênii, tébwêriři, gaafanii, gaafauřu, gaafavuè*. **Manière** : *yaané*.

B1+ : **Lieu** : *tè + directionnel*. **É + vè + directionnel**. **Temps** : *tébwêniiwéřé, tébwêvuè*. **Manière** : *vèyaři*

Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè,, möö, ye, të*) pour indiquer une direction.

- **Les pronoms démonstratifs**

B1 : « *iri* » et « *o* » antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?*)

B1+ : Utilisation de « *iri* » et « *o* » dans un énoncé complexe.

- **Les locatifs : spatiaux temporels.**

B1 : « *Rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé : Tèi nékwénavo, Tèi céra* »... « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mèè* » de l'autre côté de l'eau, en face, « *ru* » à l'intérieure de sans aucune ouverture.

B1 + : Lieu : *Vi* + directionnel *rua, ria, rö, mèè,, möö, ye, tè* . **Temps :** *Tèi nékwénavo, Tèi céra*.

- **Les déterminants et pronoms quantitatifs : : marqueurs du syntagme lexical**

B1 : « *böfi* », pluriel, quelques, quelques-uns. « *röi* » tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.

B1 + : « *böfi* », pluriel, quelques, quelques-uns. « *röi* » tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie

- **Les adjectifs qualificatifs**

- Les marqueurs de haut degré**

B1 : Le marqueur « *koa* » prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut être combiner avec le lexème *yè*.

Le marqueur « **Dè** » réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe

B1+ : Le marqueur « **Dè** » réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe

- **Les prépositions**

B1 : *Rai* marque la comparaison.

B1 + : *Rai* combiné à *ké* renforce l'idée de préférence.

- **L'expression du but**

B1 : *Ki*, l'expression de la proposition du vœu : *ki göi möfu !* *Ké* particule actualisant une réalité.

B1 + : *Né* : le syntagme formé avec *né* indique la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi*). Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.

- **Les types de syntagmes :**

- **Le syntagme lexical :** le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.

B1+ : Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, karifi, kavuè, kani...*/ indéterminé : \emptyset

- **Le syntagme prédicatif**

B1 / B1+ : Déterminé : Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*.

indéterminé : *ma* précède de *möké* . L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.

- **Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs**

B1 / B1+ : *wa, xaña*

- **Les marqueurs de localisation**

B1 : Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè...*

Les locatifs déterminés : *nai, xei, röi*

B1+ : Les locatifs temporels : *Rèi, tèi, xèi*

- **Les syntgams imbriqués**

B1 : *ré, ka,*

B1 + : *cèki, vèki*

- **L'expression du vouvoiement**

B1 : emploie des duels exclusifs *göu* et *gèvè*

Emploi de la troisième personne, *cuñu* (eux-deux)

- **Syntaxe**

- **La phrase :**

B1 : injonctive : *ki gèi dè bâ möfö !*

La subordonnée complétive

B1 / B1+ : dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö bafi ki gè töpwêrê nya*

• La subordonnée circonstancielle

de temps :

B1 : *Rèi* (simultanéité des actions), *xè* (antériorité des actions) ; *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

de cause :

B1 : *xèi, ki,*

de but :

B1 / B1+ : *cèki, vèki*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves apprenant l'a'jië en LVC à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entraîner les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entraînent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la capacité d'écoute empathique) et émotionnelles (telles que comprendre les émotions et le stress).

Ce que sait faire l'élève

A2

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A2

Des stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En première, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder à la discrimination auditive et aussi pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc.

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

En expression, les élèves développent leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la communication efficace) et leurs compétences cognitives (telles que la capacité à atteindre leurs buts).

Ce que sait faire l'élève

A2

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

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

A2

Des stratégies

- **à l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **à l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
Tèi pâfâ nédaa ké tâmui, pâfâ o'yañi xè A'jië wè cérè a'pâgüfû pâfâ vi nimö vèñi pâfâ pai kau.
- **(se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
Böyu, née nya na Yvône. Gö bwè mi xè névâ A'jië. Néé mwââfö xi-nya na Pûfû. Gö rha kâmö xè mwâcîfi rö Néjéwâ rö ékafaé Waawiiluu. Gö pâföfö mâ kanii nédöö xi-nya.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.
Yawi mâ na wi na rha kaniaaxi-nya gènya mâ mwârua xi-nya, göru vi na ka waatörhû -ê mâ waa ki e êê ara. Na möru rarhî rö umwâ xi-e. Na kâmö ka pèii, na da wi béétö xi-e

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
Tèi pâfâ nédö wânii, gö vi na Oudjo. Na ee yè-nya na ki ka konâ rö-i mâ tö rhûû pâfâ mwâ ka baayê mâ. Nédö-a baʼee, gö vi tâfi ké vi na Néyi.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
Kaa baayê / böfi / tèi nédèè/ mâ pè cowa...
Kaa baayê gö vi na mwâ yu pèci. Böfi tèi nédèè, gö yè mâ vi na ka wakè. Pè cowa ki wakè, gö ka pwayèfi mwârua tö névâ rô Nékwé.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
Vèki nya, na ki wii rha péii mé, é böfi pâfi ki rhûû pâfâ vi kwé né möfu i kâmö ka mé.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
Gö tânéxâi na e pâfâ êê gaamè xé-ré tö ékafaé pâfâ vi nimö, pâfâ vi kwé mâ pâfâ vivaa vèki cî kani ka dôwa...
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
ajouter un élément : baayê, tèi nédèè, böfi mâ pè cowa, tèi, rèi ...
-illustrer : *ûfû...*
-exprimer une opposition : *aè*
-exprimer une concession : *aè*
-exprimer la cause par juxtaposition : *wè (na yèri-e wè na péii)*
-exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êfê...*
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
Ki tö pwaré na a'avui i pâfâ béemu-ré ! / Gö pèeri, go yè waatörhûû pâfâ êê gaamè xé-ré... !
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordinées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
Êfê Vi tânéxâi -xi ? /Gö tânéxâi... / Vè ki-nya : vè ki nya nô-â, wè, nô né... Na ki gè da / Na ki pâfi ... /

Interaction orale et écrite, médiation

En première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur et pour exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer des compétences sociales (telles que, par exemple, développer des attitudes et comportements prosociaux : collaborer, coopérer, s'entraider).

Ce que sait faire l'élève

A2

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

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

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

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

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

A2

Des stratégies

- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya...: Gè tèvè xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ? / Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? / Kiyé gèi kui kêmöru ? / Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ? / Kiya na mwâ-ré ?...
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
Tèvè vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ ! / Koa ara yigömi ! / Gèvè cîi kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-i ! / Yu rö tabolo !
- **Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction ou des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
Vi pèèfi, Kâyâi târi... / Na wii na târi... / Na da wii na târi... / Vi na ka ... ? / Gè vi na tabolo cèki gèi yu ladaati ? / Gö ya pè aîii yè-ve ki... / Ka aîii.
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
Na pâfi / Na da pâfi / Ka aîii / Ka é ya pè aîii
Gö bâfi/gö da kâyâi târi/ Gö viö
Onomatopées exprimant le dégoût, le refus, la surprise... : Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â !
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
Na êêê jië? Gè tânéxâi jië ? Gève dè avâri ? / Tèvè vè yafi? / Gö pèèfi, ké gève pâgûrû? Pugèwè rö mêfê'a a'jië ?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.

Âriké ? / Âriké-vé ? : Âriké-i ? / Vâfâ mi xè-wè ré ? / Èi yè-ve ... / Èi yè vi tânéxâi ... / Cèré, gô yè wê viamwâfâ tée na gènya / Gô tânéxâi éfé gô yè mâ köyö mi tée rè kâ néjêfê arii-ré... / Gô pèëfi ki... /

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

Jië na née-i ? Gè möfû rōwè ? Jië nédö xi-i ? Na wii ki-i pâdi mâ pariè ? Na e yè-è pâfâ bwêrêwèè ? Jië rhe na e wè ki-i ?

- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.

Rhûû / Tö rhûû / Yejî / Paxè / Pwêfê / Tö pwêfê / Borhefe / Borhêê.

- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

Baayê... / Tèi nédèè... / Bôri... / Mâ... / Pè cowa.

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

Gö viofo... / Gö dö vi ofo ... / ki e ... / Ki yaanè ... / Gö cêrhö ... / Gö rhôê...

- **Transmettre les informations pertinentes**, y compris **des informations d'ordre culturel**, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Vi rhè wè na rhavûû ré 10h rō laaméri, na yèfi pè urhii wèki pâi mâ powè döwö. Pèèmèèxa diyèè wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâfâ kâmö è baïi vi na-i. Na vi xè-i rèi mélöö âtu.

Outils linguistiques – LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maîtrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

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

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

Phonologie et prosodie

Prosodie

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

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

Rythme : l'accent de mot.

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

Les voyelles

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

A2 Les voyelles orales nasales brèves : /â/ê/î/ô/û

Cî (tomber), Û (labourer), Kê (brûler), Mâ (autrefois), Nô (parole)

Les consonnes

A2 : labiale vélarisée semi-nasale : /bw/. Les apicale semi-nasale : /d/. Palatale fricative : /y/. Vélaire fricative : /x/

Structure syllabique :

A2 : trisyllabes tels que *né.jana*, *öfö.kau*, *ka.vi.vè.daa*, etc.

Lexique en lien avec les axes culturels

• La naissance dans le monde kanak

A2 : *o yañi ka yañi – o yañi – duacèfè – néduacèfè – nô né névâ – mwââfö – mètè péma – kaniaa – niaa – lèèwi – tö véa na déxâ o yari – o yañi ka ârhè – mie - etc.*

• Le deuil kanak

A2 : *mie -péii mé – bêmûû- tââ – mwâârö – pé kau -rheewaa – kaniaa – lèèwi – niaa – mie mètépéma – nô né névâ – nô - etc.*

• La prise en charge de la personne en situation de handicap

A2 : *vi nââbéé – tö vè rhaaxâ – möru vè rhaaxâ – mwââfö – pé kau – rheewaa – uvaña – vi wii – vi wii wakè - etc.*

• Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie

A2 : *mwâârö – vi öyö – nô né névâ – rheewaa – pé kau – mie -kaniaa – lèèwi – vi nââbéé – vi béé – vivaa – duawè – vi pöi, etc.*

• La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux

A2 : *pâfâ vi kwé – pâfâ vi rhénö -pâfâ vi nimö – êê pa – uvaña – pâfâ vi rhe – nô né névâ – vi wii - etc.*

• Mélanésie 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak

A2 : *nô né névâ – uvaña – vi wii – vi kwé – vi rhe – vi javirü – vi jana – êê pa - etc.*

• Le réchauffement climatique

A2 : *nédaa – karèè – mèèxa – bwêêjè – jè – kwa – kwa kau – pixè – kièo- kayâ – mèfi - etc.*

• Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable

A2 : *Gwêêwè – bwêê dè – néxö – kêê – bwêêjè – jè – nékêê – nérhéxa – néfiwâ – wêê rhèè – kaa pwé i rhèè – kèfi – kui – kêmöru – méjaña kâmöru - etc.*

• La vision kanak de l'océan

A2 : *Nérhèè mâi -nékwiè – êê kwânâ – éwâ -kwiè – êê maa- mwââfö – kâ néti – kâ néba – uvaña – kwâ – kafavaa – pwañawiè - etc.*

• La vision kanak du lien à la terre

A2 : *Bwêêjè – mwââfö – pûûê – nô né névâ – mwâ – wakè - kâ néti – kâ néba – uvaña – Jè – vi tâwai - etc.*

• La mission de Do Neva

A2 : *Nérhûû – naipwa – mwâ añi – wakè – o yañi – vi a'pâgürü – mwââfö – mwa yu pèci – vi tâwai – pâfâ gaamèè - etc.*

Grammaire A2

Morphologie

• La création lexicale

A2 : créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâfâ kapwa, kavi kada gwâ, mâ vi rhövö*, etc.

• Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.

A2 : *göru* (1^{ère} personne duel inclusif), *gövu* (1^{ère} personne duel exclusif)

- **Les pronoms personnels toniques** : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur « *na* » ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.

A2 : *Göru* (1^{re} personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1^{re} personne duel exclusif, nous deux).

- **Les pronoms personnels atones – COI/COD**. Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi*, *rai,yè*, *wa*) excepté le marqueur « *na* » qui exige une autre forme d'indice personnel.

A2 : *ru* (1^{re} personne duel inclusif), *xi-ru* (1^{ère} personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1^{re} personne duel exclusif), *xi-vu* (1^{ère} personne duel exclusif, de nous deux, notre).

Les pronoms personnels « optatif » (exprimant le souhait, le désir après *na ki*, *ki*) et « prohibitif » (marque l'interdiction après les marqueurs *koa*, *koa wi*)

A2 : *göu* (2^e personne duel, que vous deux), *cuřu* (3^e personne duel, que eux deux), *wi-u /wö-u* (2^e personne duel, que vous deux ne), *wè-řu* (3^e personne duel, que eux deux),

- **Les numéraux** : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.

A2 : **cardinaux** : *rha kâmö*, *kaařu kâmö*, *kaařu kamö mâ pařöřö...* *kani kâmö...*

ordinaux : *Ka baayè*, *pè kaařu*, *pè kirifi*, *pè kavuè*, *pè kani...* : rajouter le lexème *pè* pour les ordinaux

- **Les marqueurs de l'interrogation**

A2 : *cèyé*, *ûřû*, *wîřî*, *wè*

- **Les adverbes de lieu, temps, manière**

A2 : **Lieu** : *möö*, *ye*. **Manière** : *aau*, *wifi*, *mâ*, *mwâřâ*. **Temps** : *xinâ*, *xèřè*.

- **Les pronoms démonstratifs**

A2 : « *a/â* » celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; « *ré* » celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; « *ni* » celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

- **Les locatifs : spatiaux temporels**

A2 : « *vi möö* » en direction du Nord (au bord de mer) ; « *vi ye* » direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'Est ; « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mèè* » de l'autre côté de l'eau, en face.

- **Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical**

A2 : « *vidù* » chacun, chaque ; « *řöi* » tout entièrement, quel qu'il soit ; « *virù* » équivalent.

- **Les adjectifs qualificatifs**

Les marqueurs de haut degré

A2 : Le marqueur « *Koa* » prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.

- **Les prépositions : marqueurs introducteurs de syntagmes compléments.**

A2 : *Wa*, pour, à, après, quelqu'un ou quelque chose. Marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.

- **L'expression du but**

A2 : *cèki*, *vèki*

- **Les types de syntagmes**

Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.

A2 : Déterminé : *tapèřè-a*, *tapèřè-řé* (utilisation des pronoms démonstratifs, « *a* » proche du l'énonciateur et « *řé* » proche du co-énonciateur)

Le syntagme prédicatif

A2 : Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö, na kau, etc. Wi-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, « a » proche de l'énonciateur et « ré » proche du co-énonciateur) *wè na kâmö bwè.*

Dèxâ, rhou, rha sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)

Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs

A2 : *xaña* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

Les marqueurs de localisation

A2 : Le locatif temporel : *rèi*

Les syntagmes imbriqués

A2 : *ki ké*

- **L'expression du vouvoiement**

A2 : emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*

- **Syntaxe**

- **La phrase :**

A2 : exclamative : *aiva ! Gè wè dè uauu !*

- **La subordonnée complétive**

A2 : dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö bañi ki gè töpwêrê nya*

- **La subordonnée circonstancielle**

de temps :

A2 : *tèi* (simultanéité des actions), *baayêfi* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *na ki wè* (postériorité des actions)

de cause :

A2 : *êfê*

de but :

A2 : *cèki*

Projet de programmes de langues vivantes de la classe terminale – a'jië

Septembre 2025

Ce projet de programmes n'engage pas, à ce stade, le ministère de l'Éducation nationale

Sommaire

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)	3
PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE TERMINALE	4
Repères culturels – LVA, LVB, LVC	4
Axe 1. Espace privé et espace public.....	5
Axe 2. Territoire et mémoire.....	5
Axe 3. Fictions et réalités	6
Axe 4. Enjeux et formes de la communication.....	6
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels	6
Axe 6. La commune de <i>Būrai</i> (Bourail).....	7
Repères linguistiques	7
Activités langagières	7
Compréhension de l'oral et de l'écrit.....	7
Expression orale et écrite.....	9
Interaction orale et écrite, médiation	13
Outils linguistiques LVA, LVB et LVC	17
Phonologie et prosodie	17
Lexique en lien avec les axes culturels	17
Grammaire B1 – B2	19

PRÉAMBULE SPÉCIFIQUE AUX LANGUES VIVANTES RÉGIONALES (LVR)

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

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

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

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des régions de la France dans lesquelles elles sont présentes. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves.

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

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

PROGRAMME D'ÉTUDE DE LA CLASSE TERMINALE

Niveaux minimum attendus en fin d'année	LVB	Langue apprise en primaire et déjà pratiquée
terminale	B1	B2

Niveau minimum attendu en fin d'année	LVC
première	A2+ – B1

La classe terminale représente pour les élèves l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage au travers duquel ils ont pu acquérir, consolider et approfondir des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées qu'ils mobilisent pour produire des raisonnements et des discours toujours plus articulés et nuancés. Amenés à accentuer encore leur maîtrise raisonnée de la langue étudiée, les élèves sont en mesure de gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique a'jië, se complexifient toujours davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maîtrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entraînent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent également s'entraîner à varier les registres de langue et de discours et à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant l'idée principale, les idées secondaires et les exemples. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle du professeur est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, à l'instar de la LVB, le niveau B1 est visé en fin de terminale, au moins partiellement. Les élèves, forts de deux ans d'apprentissage, s'appuient sur des compétences consolidées ainsi que sur des savoir-faire construits en LVA et LVB, qu'ils sont capables de transférer. Par le biais des axes culturels, ils approfondissent leur compréhension de l'espace a'jië et consolident leur maîtrise de la langue et de son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation. Les élèves s'appuient alors sur l'identification d'indices culturels, paratextuels et de champs lexicaux. En expression, ils recourent à des connecteurs et à des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence à leur propos. Le professeur est amené à alterner phases de découverte, d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de fonctionnement de la langue.

Repères culturels – LVA, LVB, LVC

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

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

Axe 1. Espace privé et espace public

Cet axe explore la distinction et l'interaction entre les espaces privés et publics dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les dynamiques sociales, les rôles et les pratiques coutumières influencent la perception et l'organisation de ces espaces, et comment ces notions évoluent face aux changements contemporains.

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

➤ **Objet d'étude 1. L'entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude examine le rôle croissant des femmes et des jeunes dans l'espace public de la société kanak contemporaine. Traditionnellement limitées à des rôles spécifiques dans les espaces communautaires, leur place et leur participation s'élargissent progressivement, influencées par les dynamiques sociales modernes et les enjeux de développement. Il s'agit alors de comprendre comment la culture kanak adapte ses traditions pour inclure davantage ces groupes dans les prises de décision, la vie politique et les activités économiques.

➤ **Objet d'étude 2. De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?**

Cet objet d'étude explore les répercussions de l'évolution de l'habitat sur la perception des espaces privés et publics dans la société kanak. L'arrivée de la religion et de la civilisation occidentale au XIX^e siècle a d'abord entraîné le regroupement des clans autour des églises ou des temples, puis à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, l'exode rural a conduit une partie de la population à quitter la tribu pour habiter en ville. La transformation de l'habitat, passant de la case traditionnelle à la maison moderne ou à l'appartement, a également influencé la perception de la famille et marqué des séparations sociales internes. Cette étude permet de s'interroger sur la manière dont la société kanak maintient ses valeurs de communauté et de partage tout en intégrant des concepts plus modernes d'intimité et d'espace personnel.

Axe 2. Territoire et mémoire

Cet axe explore le lien entre le territoire et la mémoire collective dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment certains lieux et événements marquent la conscience collective et participent à la transmission des valeurs et de l'identité. L'étude des lieux de mémoire permet de saisir l'importance de la relation à la terre et aux récits qui façonnent l'histoire et l'identité kanak.

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

➤ **Objet d'étude 1. Koo wé joka, la Place de la paix à Nouméa**

La Place de la Paix, ou Koo Wè Joka en langue nââ numèè, est située à Nouméa et symbolise la réconciliation en Nouvelle-Calédonie. Inaugurée le 26 juin 2022, elle commémore la poignée de main historique de 1988 entre Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur lors des accords de Matignon-Oudinot. Une statue en bronze de 2,5 mètres, réalisée par Fred Fichet, représente ce geste fort. Le nom kanak, validé par le Sénat coutumier et l'Académie des langues kanak, souligne l'intégration des langues autochtones dans l'espace public. Ce lieu de mémoire rappelle l'importance du dialogue et de l'unité entre les communautés.

➤ **Objet d'étude 2. La disparition de la Monique**

La disparition de la Monique, un caboteur néo-calédonien, reste l'un des plus grands mystères maritimes de Nouvelle-Calédonie. Le 31 juillet 1953, le navire, parti de Nouméa en direction des îles Bélep avec environ 126 passagers et membres d'équipage, n'a jamais atteint sa destination. Aucun débris ni trace des victimes n'ont été retrouvés, laissant place à de nombreuses hypothèses et légendes. Cet événement, profondément ancré dans la mémoire collective, résonne encore aujourd'hui dans la conscience kanak, renforçant le sentiment d'appartenance à un destin commun. Il illustre comment des drames marquants deviennent des repères pour comprendre le passé et consolider les liens entre les communautés autour de souvenirs partagés.

Axe 3. Fictions et réalités

Cet axe explore la frontière entre l’imaginaire et le réel dans la culture kanak. Il s’agit d’analyser comment les récits, les croyances et les figures marquantes influencent la perception du monde et structurent l’identité kanak. L’étude des fictions et des réalités permet de comprendre la place des mythes et des personnages emblématiques dans la construction de la mémoire et de la culture contemporaines.

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

➤ **Objet d’étude 1. Le monde invisible (conseillé en LVC)**

Cet objet d’étude aborde les croyances et les récits liés au monde invisible dans la culture kanak, incluant les esprits, les ancêtres et les entités surnaturelles. Il permet de comprendre comment le monde spirituel est perçu et intégré à la vie quotidienne. Ce sujet explore l’influence de ces croyances sur les comportements, les rituels et la vision de l’existence, soulignant l’importance de l’équilibre entre le visible et l’invisible dans la cosmogonie kanak.

➤ **Objet d’étude 2. Figures du passé et icônes modernes kanak**

Cet objet d’étude se concentre sur les personnages emblématiques, qu’ils soient historiques ou contemporains, qui ont marqué la société kanak. De chefs traditionnels à des dirigeants modernes, en passant par des figures artistiques et culturelles, ces icônes jouent un rôle crucial dans l’affirmation de l’identité et la transmission des valeurs. L’étude des récits relatifs à ces figures permet d’observer comment la société kanak tisse un lien entre passé et présent, valorisant les traditions tout en s’adaptant aux défis modernes.

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe explore comment la communication, sous diverses formes, est essentielle pour transmettre et préserver la culture kanak. Il s’agit d’analyser les différents modes d’expression et leur adaptation aux contextes traditionnels et modernes. L’étude des formes et des enjeux de la communication permet de comprendre comment la langue et les pratiques oratoires s’ajustent aux besoins de la société kanak contemporaine.

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

➤ **Objet d’étude 1. Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières**

Cet objet d’étude porte sur les différentes formes de discours prononcés lors des cérémonies coutumières kanak, tels que les discours d’accueil, de deuil ou de réconciliation. Ils remplissent des fonctions symboliques, sociales et spirituelles et s’inscrivent dans un protocole strict. Chaque discours, quel qu’il soit, est porté par une parole solennelle, enracinée dans les liens avec les ancêtres, le territoire et la communauté, et soutenu par des gestes coutumiers comme l’échange de biens symboliques (tissus, ignames, monnaie kanak). L’analyse des termes et des structures en a’jië utilisés dans ces discours permet de saisir l’importance de la parole en tant que vecteur de respect, de lien social et de transmission des valeurs.

➤ **Objet d’étude 2. La création lexicale en langue a’jië**

Cet objet d’étude examine le phénomène de la création de nouveaux mots et expressions en langue a’jië pour répondre aux besoins de communication moderne et aux concepts nouveaux. L’étude de la formation des néologismes montre comment la langue a’jië s’adapte aux évolutions technologiques, sociales et culturelles tout en préservant son authenticité. Cet objet d’étude met en lumière l’importance de la langue comme moyen vivant et évolutif de transmettre les réalités et les innovations du monde contemporain, tout en respectant ses racines traditionnelles.

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Cet axe examine l’impact des mondes virtuels sur la citoyenneté et l’identité collective en Nouvelle-Calédonie. Il s’agit d’analyser comment la société kanak, notamment la jeunesse, utilise et interagit avec les technologies numériques pour exprimer son identité et participer à des dynamiques citoyennes. Cet axe explore également les défis et les risques associés à l’ère numérique.

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

➤ **Objet d'étude 1. Une identité kanak véhiculée par les réseaux sociaux**

Cet objet d'étude se concentre sur la manière dont les réseaux sociaux sont utilisés par les jeunes kanak, et en particulier ceux de l'aire a'jië, pour affirmer et partager leur identité culturelle. L'analyse des contenus et des expressions kanak présents sur ces plateformes permettent de comprendre comment les traditions et les pratiques modernes se mêlent pour créer une identité hybride et dynamique. Ce sujet examine également l'influence de la mondialisation numérique sur la préservation des particularités culturelles et la manière dont les jeunes utilisent ce média pour faire entendre leur voix et renforcer leur sentiment d'appartenance.

➤ **Objet d'étude 2. Le cyberharcèlement et sa prévention dans la société calédonienne**

Cet objet d'étude aborde les risques et les impacts négatifs de la communication numérique, en particulier le phénomène du cyberharcèlement. Il traite les questions relatives à la protection, au respect et aux normes de conduite, permettant de sensibiliser aux enjeux de la sécurité en ligne et à la responsabilité citoyenne. Cet objet d'étude examine comment la société calédonienne, en incluant la communauté kanak, peut éduquer et soutenir les jeunes pour prévenir le cyberharcèlement et promouvoir un usage sain et respectueux des technologies numériques.

Axe 6. La commune de Būrai (Bourail)

Cet axe explore la richesse patrimoniale, culturelle et naturelle de la commune de Bourail, en tant que territoire marqué à la fois par l'histoire coloniale, la présence kanak, et les dynamiques économiques contemporaines. Il s'agit d'analyser comment certains lieux emblématiques, tels que Deva ou la baie des Tortues, reflètent les tensions entre préservation de l'environnement, valorisation du patrimoine culturel et historique, et aménagement touristique. Cet axe permet aussi de réfléchir à la manière dont les espaces naturels sont perçus, utilisés et transmis dans la culture kanak.

➤ **Objet d'étude 1. Le domaine de Deva (conseillé en LVC)**

Cet objet d'étude porte sur le domaine de Deva, site symbolique de Bourail mêlant vestiges archéologiques, histoire de la colonisation, espaces naturels protégés et infrastructures touristiques modernes. Les élèves analysent comment ce lieu cristallise des enjeux environnementaux, identitaires et économiques. Ce sujet invite à s'interroger sur les formes de cohabitation possibles entre valorisation touristique, respect des sites sacrés et intégration des savoirs kanak dans les projets d'aménagement.

➤ **Objet d'étude 2. La Baie des Tortues et la Roche Percée**

Ce site emblématique de Bourail est à la fois un lieu naturel protégé et un espace sacré dans la tradition kanak. La Roche Percée est considérée comme l'entrée du pays des morts, marquant le passage vers le monde des ancêtres. La Baie des Tortues, site de ponte des tortues grosse tête, incarne l'équilibre entre écologie et spiritualité. Cet objet d'étude permet de comprendre comment nature, culture et mémoire s'entrelacent dans la culture kanak.

Repères linguistiques

En LVC, pour certaines langues particulièrement éloignées du français, notamment les langues n'utilisant pas l'alphabet romain, il est difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+–B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (LVA).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficaces. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons,

les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entraîner les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue a'jië. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entraînent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuancant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuancant son point de vue et en utilisant des exemples.

En compréhension, les élèves développent en particulier leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la capacité d'écoute empathique) et émotionnelles (telles que comprendre les émotions et le stress).

Ce que sait faire l'élève

B1

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

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

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

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconstruire le sens à partir d'éléments significatifs (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique).• S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser.• S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document.• S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">• Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval.• Reconnaître des modes ou temps complexes.• Repérer les phrases complexes à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées).• Apprendre à réguler son écoute à l'oral (à l'aide d'outils numériques).• S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.• Analyser en continu la construction du sens en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture.• Distinguer dans les énoncés ce qui relève de l'information et de la prise de position de l'auteur.• Repérer des marqueurs stylistiques permettant d'accéder à l'intention non immédiatement explicite de l'auteur (emphasis, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maîtrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entraînent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en oeuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite a posteriori. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

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

En expression, les élèves développent leurs compétences sociales (telles que, par exemple, la communication efficace), leurs compétences cognitives (telles que la capacité à atteindre leurs buts) et leurs compétences émotionnelles (telles que la capacité à faire face en situation d'adversité).

Ce que sait faire l'élève

B1

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

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral : Compenser par des périphrases, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. <p>S'entraîner à s'autocorriger et se reprendre sans perdre ses moyens.</p> <p>Mobiliser suffisamment de schémas maîtrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention.</p> <p>S'entraîner de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'écrit : Contrôler sa production a posteriori. <p>Gérer les outils à disposition de manière autonome.</p> <p>Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.</p>	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral : Varié les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. <p>Parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe.</p> <p>Prendre l'habitude de différentes modalités de prise de parole (pupitre, micro, radio, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'écrit : S'entraîner à varier es registres de langue et de discours. <p>Travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.</p>

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux :

Êê pa tō vèa rèi 26 yuin 2022, wè kaafu kâmö, néé-ru na Jean Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleur. Cuŋu vi nâânévâ rō névâ xé-ré na waa mâ na wii vi paa, vi rhai kuwa mâ vi caa mâ böfi kâ ka yaanè vèki névâ.

- **(se) présenter** de manière adaptée en maîtrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques :

Boyaa, xinâ gö vi oŋo wè gö yè pèrivèa yè-ve rha êê pa wè béâfi Jean-Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleure. Kaafu kâmö ka dö kâ vèki névâ xé-ré. Cuŋu vi nâânévâ mâ rō névâ rō ékaŋaé pâfâ kâmö dö névâ mâ pâfâ kâmö pwâgara. Êi vè kau yè-ru vèki wâkè xi-ru.

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées :

Tèi nédö ka baayê, gö wè vi rō névâ rō Wailu vèri mwâ yu pèci xi-nya cèki gèré a'pâgürü pâfâ vi câwâ i kâmö névâ. Tèi rha nédaa na wii rha béâfi xè névâ ré, na vi yèi kitöné pâfâ kaveŋe i pâfâ mwâârö. Na a'pâgürü yè-ré, pâfâ rhee ré wè céfé vi pè kau-ré na waa na pâfâ rhee wè céfé waatörhû pâfâ mwââfö-fé. Na dö kâ vè ki-fé pâfâ kaveŋe-fé, pâfa rhee-fé...

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maîtrisant une gamme étendue de marqueurs courants :

Jean-Mari wè déxâ kâmö xè gwâ névâ., rō néifiwâ Tiendanite rō névâ Kalédoni. Kâmö xè dönévâ, na mi xèi mwââfö Tjibaou mâ na dèxâ rai pâ pèèrè ré batiyi-fé rō névâ rō Hienghène, rèi nédö 1965.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maîtrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

Des actes langagiers

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

Kaa tō néé na « Ko wé jo ka » na tō Névé rō Numéa. Wè kaafu dui ka vi némèè, déxâ na Jean-Marie Tjibaou aè déxâ na Jacques Lafleur. Du kâmö-a wè cuŋu vi nâânévâ wè cuŋu törhûê êfê na dö taané na nô rō ékaŋaé pâfâ kâmö xè dö névâ mâ pâfâ kâmö pwâgara.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maîtrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. :

Tèi nédaa xinâ, Pâ Kaavèi, gö yè pèrivèa yè-ve rha êê pa wè béâfi Jean-Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleure. Cuŋu wakè rō ékaŋa la politique mâ cuŋu gaamèè rō pâfâ vitèvè. Du kâmö-a wè cuŋu vi nâânévâ mâ vèki ba ré mörü rō Kalédoni. Cuŋu pè tōmâ nô né « les Accords de Matignon-Oudinot » vèfi béâfi Michel Rocard. Êi vè kau yè-ru ki wakè xi-ru.

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

Tèi nédö ka baayê, gö pwêfê rha vi rheewaa né vi yè' néxö.

Pâfâ vi rheewaa né yè' néxö mâ pâ âvii, pâfâ yêfê, wè céfé yè dè köiwa wifî kwéyè rō mèèbwèniî : pâfâ éwâ, êê ara, yöméfé, pè cowa mèèbwèniî na ké-fé wè piyöô xâ tù véiné mâ tèufu-ré i böfi dee kêê mâ böfi kâfâ kêê. Na böfi wè cowa na vi rheewaa na wè rhau mö röi na pâfâ wêê ya i pâfâ vâfâ yêfê. Céfé böfi wè ôi ubwé mè, rhowâa, bwiŋe, köörö, yefee pwâyee, yefee jôô.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maîtrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

Jean-Mari wè déxâ kâmö xè gwâ névâ., rō néifiwâ Tiendanite rō névâ Kalédoni. Kâmö xè dönévâ , na mi xèi mwââfö Tjibaou mâ na dèxâ rai pâ pèèrè ré batiyi-fé rō névâ rō Hienghène, rèi nédö 1965. Tèi nédèè na vi na Névé Kau céki a'pâgürü mâ rhiâgürü pâfâ êê gaamè tō

Chronologie : baayê / kaa baayê / Böfi / mâ/ Pè cowa

Antériorité, postériorité : baayêfi ké / tèi nédèè ké/

Simultanéité : aè / aŕèè

Moment précis : cérée / nédaa-ré / na ki

Durée : cèmè rèi / cèmè rua / cèmè

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégoût, affection, compassion, honte, tristesse) :

Xinâ wè na yéé na wêê nénâ naki gèré tânénuî pâfâ vi nimö mâ pâfâ vi rhénâ xé-ré. Gö dö pè yaŕi nya na waa ba dowâ céré da waathörûû pâfâ êê gaamë xé-fé.

- Exprimer et **justifier** une **opinion** : comparer, opposer, peser le pour et le contre

Gö tânéxai, na dö kââ pâfâ vi némö xé-fé. Aè xinâ cî kani ka döwa céré da baŕi waathörûû pâfâ êê gaamë xé-fé.

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

Tö rha ékaŕaé, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgüŕü kwâ kau ka é bwifi néé na « La monique » rö mwâyupèci cèki céré tâwai na ba dowâ . Tö dèxâ ékaŕaé, na e ké yè waa törhûû pâfâ vi nimö i kâmö névâ .

- Exposer et **explicit**er un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir :

Gö tânéxâi êŕê na e naki gèré waathörûû nô né névâ , vi nimö xé-fé, vivaa xé-fé. Na e naki gèré yamaiwaa pâfâ êê gaamë xé-ré rèi pâfâ nédaa ka yè pwa mi wè na pugèwè vi möru mâ yèŕë i kâmö dönévâ.

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

ékaŕaé mwâ yu pèci néé na Ecole Pratique des Hautes Etudes rèi nédö 1968 cèmè rèi nédö 1970.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maîtrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

Antériorité : baayê, tèi pâfâ nédaa ka baayê, na wii, baayê ké, na ki mâ.

Postériorité : tèi nédèè, na böfi, tèi dèxâ nédaa, rèi cérée, rhaavûû ré, radè, böfi.

Concomitance : arèè, tèi cérée, tèi ökâré, céra, tèi céra, rèi céra

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégoût, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

Pâi mâ pâô döwa, céré da waathörûû pâfâ êê gaamë xé-fé. Na yèŕi vi pè kau- rö xé-fé. Na yèŕi vi méaŕi, na yéŕi köö ma vi nââbé rai-fé. Na yéé na wêênénâ xi-nya, gö méaŕi névâ xi-nya.

- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

Tö rha ékaŕaé, na e internet vèki pâi mâ pâô döwa ka tö vè mwââ né mwââŕö xé-ré cèki céré pâŕi ki a'yé mâ tëvè vèŕi néduacè-fé. Aè tö dèxâ ékaŕaé na yaané na internet vèki pâfâ kâmö wânii wè céré pâŕi ké yu mâ kayâi nô ka téé.

- Exposer avec différents degrés de conviction un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

Gö baŕi waa rha vi kâvèâi kau vèki nédaa é péŕi véa yè pâfâ kâmö wânii kaatö néé na « Koo wé Joka » rö mêtê'a nââ numèè. Kaa baayê, gö yè a'yè pâfâ kâmö ka wakè rö nô né vi béé cèki céré nââbé-ré. Böfi tèi nédèè, gö yè a'yè pâfâ poriyi cèki cèŕé waa tö rhûû-ré rèi ö nédaa né vi javirû. Pè cowa gö yè pâbifi pâfâ kâmö ka kwé mâ rhee cèki cèŕé ...

- Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionl) :

Gö tânéxâi na dö e ké tö pwêfê-ré nô né vi tëvë rö lapolitik aè na yaané ki tëvë pâfâ kâmö -ré wè céfé dé vi vëfë ré tëë mâ a'ju-fé tëë.

Gëve pâfi ké rhéwêfê du kâmö-ré ? Béâfi Jean-Marie Tjibaou mâ béâfi Jacques Lafleur naki yèfi mâ pâfâ êë pa ?

- Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations :

Na wii rha pèvirù rö pwafa kaniwî pèèmèèxa ré gèré kuфу mâ ké wakè e xéré rö kaa wakè. Na ki gèré kuфу vè mwââ gèré böfi wakè e.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de la lusophonie offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maîtrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer des compétences sociales (telles que, par exemple, développer des attitudes et comportements prosociaux : collaborer, coopérer, s'entraider).

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

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

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en français), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue a'jië).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en française), des informations et points de vue différents (en langue a'jië).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
 Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

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

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. • S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. • Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions précises à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : Fréquence : <i>kaniwî, tâyè</i> <i>Gè waa tâyè ?</i> Degré : <i>Tâi</i> <i>Na tâi kêtôné nédaa xinâ ?</i> Mesure : <i>kaniwî, dââwa, dà</i> <i>Kaniwî pèèmèèxaa na yè pè ?</i> • Donner des conseils, des consignes ou des ordres de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité : Donner des conseils Contexte formel : <i>Gö pètôî-ve ki gève kâvètövâ rha wakè ka e baayê ké yè êfê xe-ve nô xe-ve. Na mâ waa cèki gève pè kuûu e pâfâ vitânéxâi-ve.</i> 	<p>Des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. • Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. • Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. • Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »). <p>Des actes langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser une large gamme de questions pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : <i>Gève pâfi ké êfêvèa e jîè pâfâ kââ ré gève pwêrê rô-i ? /</i> <i>- Jîè ré gève baîi êfê raa-ré... ? / Gève pâfi ké nââ rha pè virù pè yu vè avâfi kôré ?</i> • Donner des conseils, des consignes ou des ordres de manière adaptée, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : Donner des conseils : <i>Formel / Informel</i> <i>Gö êfêvèa yè-ve êfê na e ké gève vi na ka tôrhuû rha kâmö ka gaamëë vèki nô ka da e-ré. / Gè yè vi na mwâ kaa vi ara-ré, na dö e.</i> Donner des consignes : <i>formel / informel</i>

Contexte informel : *Na ki gè bañi ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pâfâ nédaa wânii, mâ rha ka yañi rèi pâfâ nédaa-vi*

Donner des ordres

Contexte formel : *Pè cowa vi bañi-a baayê léé néjêfê añii mâ nâ yè pâ kaavûu wakè*

Contexte informel : *Gö pëñi ki gè pâfi ki vi na ka mètè télèkomôde.*

- Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme étendue de modaux :

Mââyöö na êfê ké da tëvê mêtê a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pâfâ kaa wakè. / Koa yè tëvê mêtê 'a a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pâfâ kaa wakè !

- Exprimer son accord ou son désaccord avec nuance :

Exprimer son accord : avâfi .Gè avâfi aè na e ké .../ Gö ye vè avâfi aè...

Exprimer son désaccord : da avâfi . Gè da avâfi.../ Gö da ye vè avâfi.../Gö rhîâgüfû vi tânéxâi-xi aè gö tânéxâi...

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

Demande de précisions

Rö mêtê a' pwagara, na bañi êfê... / Nô-â na bañi êfê... /

Na ki gö rhîâgüfû... / Gö bañi êfê...

- Utiliser les principales formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :

Boya / Böyu / Âriké / Êi vè kau vèki ... / Gö pëñi ké... / Gö pèyañi nya wè...

- Relancer et reformuler de manière souple :

Na e ké gëve köiwaa e pâfâ mââyöö cèki da pwa rha kââ yè pâfâ kâmö. / Törhûu e ké gè dö yâwîi e méömwâ na ki gè wê tù.

Donner des ordres : Formel / Informel

Êi yè-ve vèki ké yu e rö pèci-a formulaire baayê ké yè wè cowa nédaa xinâ./ Waa pâfâ wakè-i baayê ké yè tù xi-i

- Demander l'autorisation et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)capacité, la permission, l'interdiction, ou des contraintes :

Demander l'autorisation : formel / informel

Gö pëñi yè-ve ké da tëvê mêtê a' a'jië rö léwé pâfâ kaa wakè ? / Na da pâfi ké tëvê mêtê 'a a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pâfâ kaa wakè !

- Exposer différents points de vue et présenter les différents points de désaccord de façon relativement précise tout en dégageant des pistes d'entente possibles :

Wakè xè wêêmwâ na waa cèki pâ wakè céfé kâvètövâ e pâfâ pèèmèèxa né wakè xé-ré, na pâfi ké waa cèki kaviga e rö néjêfê wakè mâ möfu rö wêêmwâ. Aè wakè xè wââmwâ na da e wè na pâfi ké waa ké gèré da nâ vitânéxâi-ré rö wakè xé-ré, na pâfi ké pugèwè pâfâ vitânéxâi xé-ré mâ waa cèki gèré da wakè e.

- Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Gëve pâfi ké êfê bafee rö nô-ré ? / Jië pâfâ kââ ré waa cèki gëve tânéxâi ûfû-ré ? / Rö jië gëve te rö-i cèki gëve yu vè avâfi nô-ré ? / Gö rhîâgüfû nô xe-ve, aè gëve pâfi ké êfê waa bafee tëè tè pèrivèa e ?

- Utiliser une large gamme de formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

Gö pèyañi nya wè gö cirhefe nô xe-ve, aè gö bañi êfê bafee dèxâ kââ./ Gö pèyañi nyâ wè gö te cirhefe nô-xi, aè na wii

Ké pé cowa nô-â wè gèré tânéxâi tòi pâfâ nédö ka yè pwa mi, na yè bwifi pâfâ vi nimö xé-fé. Aè na ufu vèki pâfâ déxâ êê gaamè xé-fé ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliquer** et **hiérarchiser** une information :

Kaa baayé, gèré törhûû pèèmèèxaa né vi javirù. Böfi tòi nédèè gèré ya vèi rö mwâ kaaniaa ka péfi pâfâ lèèwi-ré. Böfi pé cowa, gèré vi na ka nâ rô mwâ ka péii mé.

- Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée :

Gö dö méafi pâfâ kâmö ré méé rö kwâ ka kau néé na La monique. Kwâ kau-ré na bwifi mâ rèi nédö 1953, na wii mâ rô-i 126 kâmö. Céfé rhauu méé, na yèfi kâmö ka möru. Gö tö léwé wakè né ké waathörûû pâfâ vi nimö pwânûfû kwâ ka kau -ré mâ na pèmöfö nyâ ké yè wakè bafee vèki ké nââbé pa bwêépè rö möfu xé-fé.

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

Xöömwe rö CCT, céfé pé péfi vèa pâfâ vi rhe , pâfâ vi kwé mâ pâfâ vi nimö i kâmä dö névâ wè na yè pwa mi nédaa ké péfi véa pâfâ kââ -ré yè pâfâ kâmö ka da tâwai pâfâ êê gaamè rô-i yèfè dö névâ.

rha vitânéxâi xinya / Gö rhâgûfû e nô xe-ve mâ gö tânéxâi êfè.../ Gö törhûû kââ ré gè bafi êfè, mâ gö tânéxâi êfè...

Gö pèyafi nyâ rô pwafa-ve, Pâ Kaavèâi, ököré na pâfâ vitânéxâi xi-nyâ yè-ve ka dö e. / Gèré mâ gaafa tée, waatörhûû xi-i e !

- **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours :

Gëve tânéxâi êfè wakè rö wèmwâ na e wè na waa cèki gèré kâvétövâ e pâfâ pèèmèèxaa xé-ré. Gö tânéxâi êfè na avâfi, mâ gö tânéxâi bafee na pâfi ké pé bèi ké da e rö ékafa kafo rö péii né stress köiwaa wèyè ré é pé rèi pâfâ nédaa wânii.

- Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliquer un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples :

Kaa baayé wè na wii vi paa rô Névé Kalédoni rö ékafaé pâfâ kâmö xè dönévâ mâ pâfâ kâmö pwâgafa... /Böfi tòi nédèè céfé méyè ké waa e nô... / Pé cowa na tö véa na rha péci « Accord de Matignon-Oudinot véki nâânévâ

- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

Gèvé tânéxâi yèfi jè ré céfé tââpé pâfâ mwââfö xè Néyi rèi nédaa né ké bwifi ö kwâ kau-ré ? Céfé cêrhö, mâ méafi vè kau pâfâ kâmö ré péii röi. Na dö yéé na wèênénâ-ré !

- **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel :

Vibè Festival Kalédönia wè rha vibè kau dönévâ rö Kalédoni, ré na kâvétövâ rèi pâfâ nédö-vi rèi 24 yépétâbe. Yè böfi pé kau yèfè dönévâ rèi nédaa-ré vèfi ka pôfö kétöné mâ na waa cèki pâfâ kâmö ka ûfû pâfâ kâmö ré waa virhe, pa vinimö, pa vikwé mâ pâfâ kâmö ka gaamèè rö déxâ ékafaé cèki céfé pèrivèa vitâwai xé-fé rö CCT.

Outils linguistiques LVA, LVB et LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maîtrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maîtrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

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

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

Phonologie et prosodie

Prosodie

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

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

Phonologie

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

Les voyelles

B1 : Consolidation des voyelles nasales bèves : /â/ê/î/ô/û/.

Cî (tomber), *Û* (labourer), *Kê* (brûler), *Mâ* (autrefois), *Nô* (parole)

Consolidation des voyelles nasales longues : /î/, /üü/, /êê/, /ââ/, /ôô/

Cîi (ouvrir), *müü* (cru), *kêê* (arbre), *mââ* (mâcher), *nôô* (la voile)

Les consonnes

B1 : vélaire labialisé orale : /kw/. Vélaire labialisé semi-nasale /gw/ /.

B2 : apicale fricative : /rh/ à consolider. Apicale vibrante : /r/ à consolider. Apicale flap : /f/ à consolider.

Lexique en lien avec les axes culturels

• L'entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui

B1 : *wakè i bwè – kaatö – néfê bwè – néfê pâi dowa – néré pâô dowa – uvařâ – vi kâvèai – pâô dowa – yêřê dôwöô – kétöné wakè xinâ i bwè névâ – pâřâ yêřê ka dôwöô* - etc

B2 comme B1 tel que : *kââ ka e vèki möřu i kâmö tö ékaraé mwâné, vi a'pâgürü ...- ké pugèwè pâřâ yêřê kâmö (ké pugèwè vi möřu i kâmö dô névâ) - xinâ bwè wè na pâřî ké waa wakè i wi.*

• **De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?**

B1 : *mwâârö – bwéêâ mwâ – uvaŕa – rhee – kaatö – kaa vi puyo – mwâ kapôô – mwâ koo – kaatö i vi javirü – kaatö i vi kâvèâi*

B2 comme B1 tel que : *kaatö i kâmö dö névâ mâ kaatö i pâfâ kâmö wânii – kitöné nô né vi béé mâ nô né vi nââbéé – ké pwa nô né névâ rô pâfâ kaatö wânii – néfê i pâfâ kâmö*

• **Koo wé joka, la place de la paix à Nouméa**

B1 : *nâânévâ – nô né névâ – nô né névâ rô Kalédoni – kaxoo - kaatö i nâânévâ - kaxoo i béâfi jacques Lafleur mâ béâfi Jean Mari Tjibaou – pâfâ mââyöö – pâfâ mêtê 'a - pèè nâânévâ*

B2 comme B1 tels que : *Accord mi xè Matignon – Accord mi xè Nouméa (pâfâ nô ré yè êfê rô léwé) – ki rheewaa mâ waatörhû pâfâ nô, pâfâ mââyöö cèki e möfu névâ – destin commun*

• **La disparition de la Monique**

B1 : *kwâ ka kau – pûûê ké vi bwîfi kwâ kau - Kwâ ka mûû – pèii mé -pâi pa bwîfi – kâmö kâ bwîfi – nô né vi béé- nô né viméâfi*

B2 comme B1 tel que : *destin commun*

• **Le monde invisible**

B1 : *pâfâ bêmûû – vi rhenô – vi nimö - vi a'pâgûfû - nô né névâ – pâfâ bao – pâfâ ko – ka néti – kâ néba – pâfâ kavefe*

B2 comme B1 tel que : *wêyê i pâfâ bêmûû – ké rhavûû kit ö véâ - pûûê na ki tövèa pâfâ vi nimö xè paî dö névâ – pûû rhavûû ké tö véa pâfâ némwââfö*

• **Figures du passé et icônes modernes kanak**

B1 : *pâfâ yèèvù – pâfâ örökau – uvaŕa – néré i örökau – kwé né wêyê – kâmö yafi aŕii – ka vi némèè – vi'apâgürü nô né névâ – nô né vibéé*

B2 comme B1 tel que : *vâfâ i pâfâ bêmûû – kitöné möfu i kâmö xè dö névâ – pè wakè kâmö wânii*

• **Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières**

B1 : *nô - pè vi yikiri – pè vi pö – mêtê vivaa -vi yenô – vi nôa -vivaa – pè vi pö – pè pawifè – pè pwa -pè kâyâ – kwââvâfâ – pèè nââ – vi pö – lèèwi – nékaré lèèwi – rheewaa -pè kau -vi rheewaa – vi ye nô – bwêê êê ara (mëu, mwa, yefee...)*

B2 comme B1 tel que : *vi pu pè yoa – lèèwi pè oè mwâ -vi pè öyö*

• **La création lexicale en langue a'jië**

B1 : *mêtê a' – mêtê a' a'jië – mêtê a' kûrû-é – mêtê 'a pwarawie – kââ na pèè mêtê 'a a'jië rô mêtê 'a pwâgafa – dö mêtê a' a'jië – ké apâgûfû mâ yu mêtê a' a'jië*

B2 comme B1 tel que : *kitöné mêtê a' a'jië xinâ – ke yu mêtê a' a'jië xinâ – ki pugèwè vi mêtê 'a a'jië - pûûê naki pugèwè vi mêtê a' a'jië - kitöné wakè i pè möfu mêtê a' . Les variantes du a'jië.*

• **Une identité kanak véhiculée par les réseaux sociaux**

B1 : *pâfâ kââ ré waa xinâ vèfi internet– pâfâ êê gaamëë ka bwîfi – waathörûû pâfâ êê gaamëë xé-ré – yèfê ka baayé mâ yèfê xinâ -*

B2 comme B1 tel que : *waathörûû xinâ pâfâ yèfê ka döwöö rô ékaraé internet : na wii kââ ka ka e aé na wii kââ yaané – Tik tok ékaraé pai mâ pâô dôwa.*

• **Le cyber-harcèlement**

B1 : *kââ ka yaané na waa na internet – câwâ i kâmö ka yaané - ka' tö waa kâmö –nô yaané - nô ka téé – kââ köö kâmö - a'ju kâmö – pâfâ mêtê a' ka yaané – a'vè yaané – a'mèrè- vao – a'jabwafi – etc.*

B2 comme B1 tel que : *internet pûûê na ki yaané kaxö kâmö - na ki yaané möfu kâmö -*

- **La commune de Bourail**

B1 : *ké vi jana vèfi pâfâ kâmö wânii -ké vi javirù rhau vè rhaaxâ – kaatö ka pôfö kâmö wânii – kaatö vèki ka vi köyö tö rhûû névâ – kaatö vèki pâfâ ka vi mafa -kaatö ka vi javirù, etc.*

B2 comme B1 tel que : *waatörhûû pâfâ gaamë , pâfâ vi tâwai , pâfâ vi'apâgüfû i kâmö dö névâ - waatörhûû möfu xinä köiwa yêfë ka dôwö*

Grammaire B1 – B2

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

- **La création lexicale**

B1 : emprunts amalgame (amalgame article + nom)

B2 : Les créations de mots par compositions (*kaa cuè, kaa tö, mwâ yu pèci...*).

- **Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.**

B1 : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, nous deux), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, nous deux), *gëve* (2^e personne du pluriel, vous deux), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

B2 : *göru* (1^{re} personne duel inclusif), *gövu* (1^{re} personne duel exclusif), *cuûu* (3^e personne duel, eux d'eux).

- **Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes.** Ils s'emploient seul ou avec le marqueur « **na** » ; seules les trois formes du singulier diffèrent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.

B1 : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif), *céfé* (3^e personne du pluriel, eux).

B2 : *Göru* (1^e personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1^e personne duel exclusif, nous deux) , *cuûu* (3^e personne duel, eux d'eux). Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

- **Les pronoms personnels atones – COI/COD.** Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (**xi, rai,yè, wa**) excepté le marqueur « **na** » qui exige une autre forme d'indice personnel.

B1 : *ré* (1^{re} personne pluriel inclusif), *vé* (1^{re} personne pluriel exclusif) , *fé* (3^e personne pluriel), *xé-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xé-ve* (2^e personne du pluriel, de vous, votre), *xé-fé* (3^e personne du pluriel, d'eux deux, leur).

B2 : *ru* (1^{re} personne duel inclusif) , *xi-ru* (1^{re} personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1^{re} personne duel exclusif), *xi-vu* (1^{re} personne duel exclusif, de nous deux, notre), *ûu* (3^e personne duel), *xi-ûu* (3^e personne duel, d'eux deux, leur).

- **Les pronoms personnels « optatif »** (exprimant le souhait, le désir après **na ki, ki**) et « prohibitif » (marque l'interdiction après les marqueurs **koa, koa wi**)

B1 : *gèré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous), *gëve* (2^e personne pluriel, que vous), *céfé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles), *wè-ré* (1^{re} personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1^{re} personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2^e personne pluriel, que vous ne), *wè-fé* (3^e personne pluriel, que... ils, elles ne).

B2 : *göru* (1^{re} personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru/wö-ru* (1^{re} personne duel inclusif, que nous deux ne), *gövu* (1^{re} personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu/wö-vu* (1^{re} personne duel exclusif, que nous deux ne), *cuûu* (3^e personne duel, que eux deux), *wi-ûu/wu-ûu* (3^e personne duel, que eux deux, ne).

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

La numération en a'jië se compe : sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.

- **Les numéraux** : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à **ra kâmö**, un homme.
B1 : cardiaux : *kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö* ($2*20*20 + 10*20 = 1000$), *kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö mâ kaafu kâmö kâmö mâ pâföfö kâmö* ($2*20*20 + 10*20 + 2*20*10 + 10*20 = 2000$)...
- B2 : ordinaux** : *Ka baayê, pè kaafu, pè kirifi, pè kavuè, pè kanii...* : rajouter le lexème *pè* et *ka* pour les ordinaux.
- **Les marqueurs de l'interrogation**
B1 : *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).
B2 : *nawè, xèwè, töwè, röwè*
Wayé, yéya, töwè, nawê : les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè* ; ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent. « *Ya* » et « *yè* » se combine à l'énoncé alors que « *wé* » et « *wê* » ne se combinent qu'à des locatifs.
- **Les adverbes de lieu, temps, manière**
B1 : **Lieu** : *möö, ye, tè*. **Temps** : *bwênii, bwêrifi, gaafanii, gaafauu, gaafavuè*. **Manière** : *yaané* .
B2 : les syntagmes locatifs : *tö, tè* + les directionnels, *möö, mètè, ria, rö, rua, ye*. **Temps** : *tè* combiné à *bwé* et jours de la semaine.
Certains lexèmes tel que : *tö, tè, é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mètè, möö, te, tè*) pour indiquer une direction.
- **Les pronoms démonstratifs**
B1 : « *iri* » et « *o* » antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?*)
B2 : « *a/â* » celui-ci, celui-là (proche de l'énonciateur) ; « *ré* » celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; « *ni* » celui/celle-là-là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
- **Les locatifs : spatiaux temporels.**
B1 : **Temporel** : « *Rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé* »... « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mètè* » de l'autre côté de l'eau, en face, « *ru* » à l'intérieure de sans aucune ouverture.
B2 : Spatiaux : *VI + DIRECTIONNEL* : « *vi möö* » en direction du Nord (au bord de mer) ; « *vi ye* » direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'Est ; « *rö* » de l'autre côté de la montagne ; « *mètè* » de l'autre côté de l'eau, en face.
- **Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical**
B1 : « *böfi* », pluriel, quelques, quelques uns. « *röi* » tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.
B2 : « *pâfâ* » pluralisateur, « *wânii* » (totalisateur), *rhau* (totalisateur).
- **Les adjectifs qualificatifs**
Les marqueurs de haut degré
B1 : Le marqueur « *koa* » prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut-être combiner avec le lexème *yè*.
Le marqueur « *Dè* » réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.
B2 : Le marqueur « *koa* » et « *yè* » dans les énoncés complexes.
- **Les prépositions**
B1 : *Rai* marque la comparaison.
B2 : « *na* » à ; « *yè* » pour ; « *rö* » sur ; « *xè* » de ; « *vi* » par ; « *i* » avec, du ; « *xara* » avec ; « *wa* », de.
- **L'expression du but**
B1 : *Ki*, l'expression de la proposition du vœu : *ki göi möfû !* *Ké* particule actualisant une réalité.

B2 : Né : le syntagme formé avec né indique la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi*). Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.

- **Les types de syntagmes**

- **Le syntagme lexical :** le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes

B1 : Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, kariñi, kavuè, kani...*

Indéterminé : *céré rhau* (totalisateur) *ma' na pâfâ* (pluralisateur) *pwêê kêê*. / indéterminé : \emptyset *na ara na kamo*.

B2 : consolider le B1

- **Le syntagme prédicatif :** contrairement au syntagme lexical, le syntagme prédicatif peut apparaître seul, et dans ce cas il est repéré par rapport à la situation d'énonciation.

B1 : Déterminé : Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*. / Indéterminé : **ma** précède de **möké**. L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.

- **Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs**

B1 : *I*, avec ; *wa*, *xaña* (avec) indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

B2 : *xaña* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

- **Les marqueurs de localisation**

B1 : Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè...*- Les locatifs déterminés : *nai, xei, röi* - Les locatifs temporels : *rèi, tèi, xèi*

B2 : Les autonomes : *xërë, xina* - Les locatifs temporels : *rèi, tèi*

- **Les syntagmes imbriqués**

B1 : *ré, ka, cèki, vèki*

B2 : *Ki, ké*

- **L'expression du vouvoiement**

B1 : emploi des duels exclusifs **göu** et **gëvë**

Emploi de la troisième personne, **cuñu** (eux-deux)

- **Syntaxe**

- **La phrase :**

B1 : injonctive : *ki gèi dè bâ möfö !*

B2 : Déclarative, interrogative, injonctive, exclamative, impérative.

- **La subordonnée complétive.**

B1 : dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö bañi ki gè töpwêê nya*.

- **La subordonnée relative**

B2 : introduite par les marqueurs « **ré** » et « **ka** ».

- **La subordonnée circonstancielle**

de temps :

B1 : *Rèi* (simultanéité des actions), *xè* (antériorité des actions) ; *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

B2 : *tèi* (simultanéité des actions), *baayêñi*, (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)

de cause :

B1 : *xèi, ki*

B2 : *yè, böfi*

de but :

B 1 / B2 : *cèki, vèki*