

collection Textes de référence – Collège
Documents d'accompagnement des programmes

Russe

palier 1

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire

outils pour la mise en œuvre des programmes 2006

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé, sous la direction de Gabrielle de GROËR, IA-IPR au rectorat de Strasbourg (67) et de Véronique LORIOT, IA-IPR au rectorat de Paris (75), par le groupe de travail composé des membres suivants :

Jean-Marie CARLIER	professeur de russe au collège Jean-Macé à Perpignan (66)
Béatrice CRABÈRE	professeure de russe au lycée Berthelot à Toulouse (31)
Michel TAVERNIER	IA-IPR, académie de Lille (59)

sous la responsabilité de Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Les textes généraux relatifs au *Cadre européen commun de référence pour les langues* ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Benoit DESLANDES, bureau des programmes d'enseignement, direction générale de l'enseignement scolaire.

Retrouvez des documents complémentaires
pour l'enseignement des langues vivantes, palier 1,
sur le site du SCÉRÉN-CNDP :
www.cndp.fr/secondaire/languespratique

Suivi éditorial : Corinne Paradas
Secrétariat d'édition : Dominique Vatan
Mise en pages : Euronumérique

© CNDP, juin 2006
CNDP, Téléport 1 @4, BP 80158
86961 Futuroscope cedex
ISBN : 2-240-02522-0
ISSN : 1775-2759

Sommaire

Avant-propos	5
Préambule commun	7
Quelques mots et idées-clés	7
Échelle de niveaux de compétences en langues	7
Faire le lien avec l'école primaire	11
Séquence 1 – faisons connaissance	11
Séquence 2 – se présenter, présenter quelqu'un	12
Documents	16
Faire acquérir des connaissances	19
Phonologie, phonétique et orthographe	19
Faits de langue	20
Acquisition du lexique	23
Approche culturelle	25
Documents	26
Entraîner aux compétences de communication	33
Activités de compréhension	33
Activités d'expression	38
Travail personnel de l'élève	43
Documents	45
Évaluer	46
Objectifs d'évaluation	46
Évaluation des connaissances	46
Évaluation des compétences de communication	48
Documents	49
Organiser une séquence intensive	55
Séquence 1 – à partir du conte Kolobok	55
Séquence 2 – sur le thème du Nouvel An	60
Documents	64
Annexes	67
Présentation par activités langagières - palier 1 (niveau A1-A2)	67
Les compétences communicatives langagières	69
Glossaire	72
Bibliographie	73

Avant-propos

Le présent document d'accompagnement se propose de souligner les points importants des programmes de collège, en particulier la prise en compte de l'apprentissage des langues à l'école élémentaire, l'approche actionnelle à travers des activités de communication langagière et la référence explicite au *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Il a pour but d'offrir aux enseignants des indications concrètes et des pistes de mise en œuvre du programme (définition de projets, choix de situations de communication, identification de tâches, choix des documents et des démarches pédagogiques adaptés, exemples de procédures d'évaluation).

Il aidera les enseignants à mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages et à développer leur aptitude à communiquer dans la langue étrangère.

Ce document propose des pistes pour la mise en œuvre de projets visant à amener les élèves à réaliser des tâches qui nécessiteront des activités telles que la lecture, l'écriture, l'écoute et la prise de parole. Ces pistes ne sont en aucun cas des modèles à appliquer sans tenir compte de la spécificité des élèves.

P

réambule commun¹

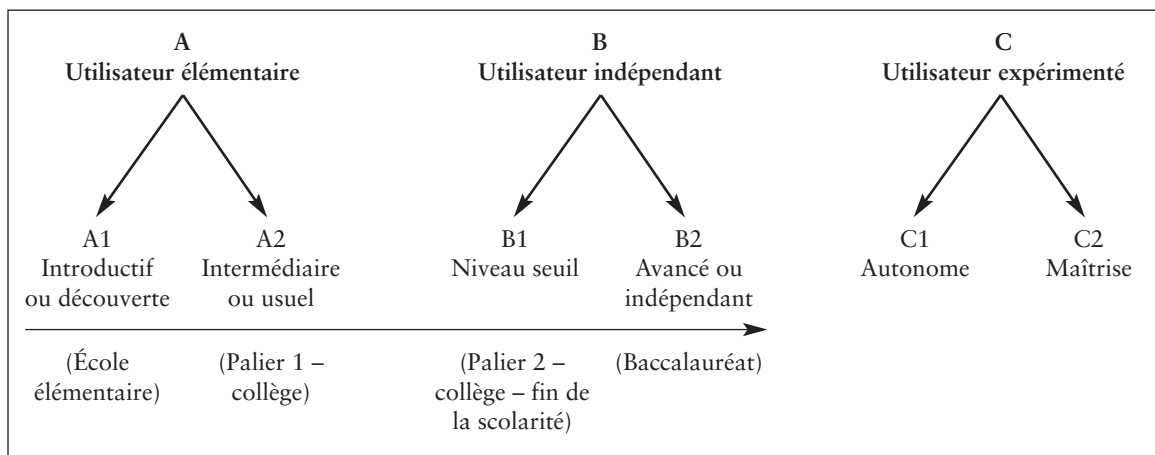
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL²).

Le *Cadre* – qui n'est ni un référentiel ni un manuel mais se veut un outil à la disposition d'une large gamme d'utilisateurs dans le domaine éducatif – propose une base commune pour baliser l'apprentissage, et calibrer l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes au sein d'une Europe dont les citoyens sont appelés à être de plus en plus mobiles. Il propose à cet effet une échelle de niveaux communs de compétence :

Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette échelle est commune à toutes les langues. Elle distingue six **niveaux communs de référence**, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2) qui permettent de baliser l'apprentissage des langues étrangères et de se repérer dans une progression. Le schéma ci-dessous extrait du *Cadre* permet de visualiser ces niveaux et de les rapporter aux cycles du parcours scolaire.

Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.



Quelques mots et idées-clés

Un certain nombre des principes et mots-clés du *Cadre* sous-tendent les nouveaux programmes de langue du collège et il convient donc de les garder à l'esprit en prenant connaissance des pistes proposées dans ce document d'accompagnement des programmes.

1. L'usage d'une langue – y compris durant son apprentissage – permet de développer un ensemble de compétences générales, en particulier la compétence communicative langagière.

Le *Cadre* décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants de langue doivent acquérir et maîtriser afin d'utiliser cette langue pour communiquer.

1. Les mots en gras figurant dans ce préambule sont explicités dans le glossaire placé à la fin du document, page 72.

2. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur : www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

Les **compétences** sont un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de **tâches**.

En milieu scolaire, c'est la **compétence communicative langagière** que l'on cherche à développer. Elle comporte différentes composantes comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau des composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, page 69)	
Les compétences linguistiques	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés : – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
La compétence sociolinguistique	Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des : – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
La compétence pragmatique	Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à : – savoir recourir à des énoncés adaptés ; – savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion... – savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) : • questions → réponses, • marques d'accord/de désaccord, • requête, offre, excuses → acceptation ou refus, • salutations → réactions, réponses.

2. La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type **actionnel** en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant dans un environnement donné où le dire est relié au faire. C'est dans cette perspective que le *Cadre* introduit la notion de tâches. Ces dernières font appel à des compétences générales et, le plus souvent aussi, à la compétence langagière. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elle peut même n'engager que la seule compétence langagière (par exemple, bâtir un argumentaire pour défendre un point de vue).

Les **activités langagières** font partie de la vie quotidienne, mais sont aussi utilisées de façon pédagogique. Elles visent alors à développer une compétence communicative en classe en réception (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit), en production (expression orale, expression écrite) ou en interaction.

Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans des situations de communication variées et jouent un rôle dans la motivation en donnant du sens à l'apprentissage de la langue.

Activités de communication langagière au niveau A2 visé en fin de palier 1 ³	
Réception orale (page 55)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. – Être capable de comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, une information personnelle et familiale de base, des achats, la géographie locale, l'emploi).
Réception écrite (page 57)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. – Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
Production orale (page 49)	Être capable de décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
Production écrite (page 51)	Être capable d'écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
Interaction orale (page 61)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable d'interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. – Être capable de faire face à des échanges courants et simples sans effort excessif ; être capable de poser des questions, de répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. – Être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. – Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des **stratégies** afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les

ressources de l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

3. Les numéros de pages renvoient au chapitre 4 du CECRL, pages 48 à 71.

Faire le lien avec l'école primaire

En début d'année, le professeur peut se trouver face à une classe très hétérogène, avec des élèves ayant suivi des parcours différents en langue : si tous ont été sensibilisés à ce qu'est une langue étrangère, certains sont débutants en russe, d'autres ont déjà acquis des compétences de communication orale et de repérage dans la langue écrite.

Il n'est ni raisonnable ni souhaitable de faire éclater en 6^e le groupe-classe en groupes homogènes et étanches pour travailler sur des contenus différents. Par ailleurs, il est illusoire de prétendre faire progresser au même rythme tous les élèves, les débutants et les avancés, tout en conservant la cohésion du groupe. L'objectif que l'on peut se fixer est de veiller à la progression des débutants en leur consacrant l'attention et le temps auxquels ils ont droit, tout en ménageant l'intérêt et la participation des élèves initiés à la langue russe en primaire. Il sera donc judicieux de faire travailler toute la classe sur les

mêmes thèmes et sur des supports équivalents. En revanche, les tâches et les aides pourront être diversifiées en fonction des uns et des autres. Il faudra s'efforcer, notamment dans les activités d'expression, d'utiliser la ressource et la dynamique supplémentaire que représentent les plus avancés.

La séance de prise de contact est l'occasion d'établir un mode de communication dans lequel chacun apprend à trouver sa place. Le professeur veillera à créer pour tous un climat de confiance, à éveiller l'intérêt sans effrayer et à réactiver et valoriser les acquis, si modestes soient-ils.

Il est essentiel pour l'enseignant de :

- fixer des objectifs clairs et des tâches précises ;
- prévoir des activités différenciées ;
- présenter clairement et avec suffisamment de persuasion et d'enthousiasme les activités proposées ;
- utiliser systématiquement le russe comme langue de communication dans la classe.

Séquence 1 – faisons connaissance

Prise de contact

Objectifs généraux : découverte de la langue pour les débutants ; réactivation des acquis pour les plus avancés, piquer la curiosité des uns et réveiller celle des autres ; communication orale élémentaire.

Objectifs socio-linguistiques : savoir se saluer ; savoir se présenter.

Objectifs linguistiques

- phonologique : découverte de l'accent tonique et des phonèmes caractéristiques qui se présentent ;
- lexical :

- débutants *Как тебя зовут? Меня зовут... Я, ты, он, она. Здравствуй(те)! До свидания!*
- avancés *Как вас/его/её/их зовут? Его (её) зовут... Я знаю, ты знаешь...*

Objectifs culturels : découverte d'une nouvelle langue ; usage du prénom et de son diminutif en russe.

Conditions essentielles pour une bonne communication : il faut garder présent à l'esprit qu'une bonne prononciation est essentielle à la communication orale comme l'est une écriture lisible pour la communication écrite. Le professeur veillera à la qualité des productions, reprenant systématiquement toute dérive naturelle chez les débutants. Il exigera tout au long du palier 1 des énoncés audibles et clairs, ainsi que des écritures lisibles et des lettres tracées selon les normes.

Tâches proposées

Se présenter

– Le professeur se présente en russifiant son prénom et son patronyme : *Меня зовут Андрей Иванович. Меня зовут Мария Петровна*, ou en gardant son

prénom et son nom de famille français : *Меня зовут Жак Дюпон*.

C'est l'occasion d'expliquer ou de rappeler l'usage du prénom, du patronyme et du nom de famille en russe. Le professeur donne la parole aux élèves capables de fournir les explications à la classe.

– Les élèves se présentent. Le professeur et les élèves avancés aident les débutants à se choisir un prénom en prenant l'équivalent russe de leur prénom à chaque fois que c'est possible ou en russifiant leur prénom français ; à défaut, ils adoptent un prénom russe de leur choix. Au cours de cette présentation, le professeur introduit et/ou réactive la structure de phrase *Как тебя зовут? Меня зовут... Как его/её зовут?* avec une mise en œuvre immédiate (répétitions, interrogations mutuelles...).

Inscrire les prénoms au tableau (élèves avancés)

Les élèves avancés inscrivent ces prénoms en majuscules d'imprimerie au tableau (ou les affichent à l'aide d'étiquettes sur un tableau mural). Ils les rangent au fur et à mesure dans la colonne *ОН* ou dans la colonne *ОНА*. Ils peuvent ensuite y ajouter leur propre prénom.

Reconnaître et/ou lire les prénoms inscrits au tableau

Ces mêmes élèves reconnaissent et/ou lisent les prénoms dans l'ordre où ils sont inscrits et s'adressent au reste de la classe en demandant, par exemple :
– *Кто Иван?* Les débutants répondent – *Я!* ou – *Я – Иван!* ou – *ОН! ОНА!* en montrant la personne concernée. S'ils ne sont pas trop nombreux, les élèves débutants peuvent défiler eux aussi au tableau, désigner leur prénom et se présenter en russe. On peut également procéder à une lecture en chœur des prénoms en prenant soin de mettre en avant l'existence de l'accent tonique.

Dialoguer pour faire connaissance

Les élèves avancés entament un mini-dialogue en binôme avec les élèves débutants :

– *Как тебя зовут?*
– *Меня зовут Иван. А тебя?*

Puis le professeur s'adresse aux élèves avancés et leur fait employer *его/её зовут*.

Les mini-dialogues peuvent évoluer de la manière suivante :

– *Здравствуй! Как тебя зовут?*
– *Меня зовут Иван. А тебя?*
– *Меня зовут Нина. А ты знаешь, как его зовут?*
– *Да, знаю. Его зовут Миша. До свидания, Нина!*
– *До свидания, Иван.*

Écrire son prénom (tous les élèves)

Chaque élève transcrit ensuite son prénom sur une feuille avec l'aide des élèves avancés. Ceux-ci transcrivent leurs propres prénom et nom de famille russifiés, en capitales d'imprimerie et en cursive.

S'exercer chez soi

À la maison, les élèves auront à mémoriser leur prénom et à s'entraîner à l'écrire sans modèle. Les plus avancés prépareront la page de garde de leur cahier, en inscrivant leurs nom, prénom et classe. Ceux qui le peuvent y transcriront le dialogue vu en classe.

Finalités de ces tâches

Pendant les tout premiers cours, les élèves avancés joueront le rôle d'auxiliaires du professeur. Cela les valorisera, tout en leur permettant de se remettre en mémoire les apprentissages du primaire.

Cette séance aura permis au professeur de repérer les connaissances et les difficultés rencontrées par les élèves et d'adapter sa progression pour les séances à venir (apprentissage ou révision systématisée de l'alphabet, exercices de calligraphie, de phonétique...).

Séquence 2 – se présenter, présenter quelqu'un

Cette séquence pédagogique propose des exercices de travail différencié s'adressant à des élèves de niveaux hétérogènes.

Les pistes suggérées ici peuvent naturellement être adaptées à d'autres étapes du palier 1.

Séance collective : photo de famille

Objectif : réaliser une synthèse d'éléments jusque-là épars

Pour organiser des séances de cours profitables à tous, il est nécessaire de prendre en compte les acquis des élèves et leur progression possible. Pour cela, le professeur prendra comme référence les programmes officiels proposés dans les classes du primaire et du collège.

Dans le tableau récapitulatif page 13 ont été répertoriées les fonctions langagières propres à chaque niveau sur le thème « se présenter, présenter quelqu'un ».

En se référant à la progression inscrite dans les colonnes, le professeur devra estimer à quel niveau se situe chacun des élèves de la classe.

Il revient également au professeur de déterminer à partir de quel moment les prérequis des élèves débutants sont suffisants pour pouvoir réaliser une séquence collective sur le thème envisagé. La séquence proposée ici se situe à la moitié environ de la première année de collège et les prérequis peuvent être les suivants (voir ci-dessous).

Exemples de prérequis à la séquence			
я, ты	Как тебя зовут? Меня зовут...	Мне 11 лет.	Я люблю математику.
я, ты, он, она, они	Кто это? Это Иван. Он ученик. Это Ира. Иван и Ира – брат и сестра.	Где он живёт? Он живёт в Москве.	Что он любит? Он любит театр и музыку.

Palier 1			
	Primaire cycle 2	Primaire cycle 3	Collège 6 ^e et 5 ^e
Formules de communication			
Se saluer	<i>здравствуй привет</i>	<i>доброе утро! добрый день! добрый вечер!</i>	
Prendre congé	<i>До свидания! Пока!</i>		
Répondre positivement	<i>да</i>	<i>конечно!</i>	
Répondre négativement	<i>нет</i>		
Poser des questions et répondre à des questions sur			
Son nom, son prénom, ceux des autres	<i>Как тебя/вас зовут? Меня зовут... Моя фамилия...</i>	<i>Как твоя/ваша фамилия? имя : фамилия : Как его/её зовут? Его зовут...</i>	<i>Как их зовут? Его зовут Саиша, а её Ирина.</i>
Son âge et celui des autres		<i>Сколько тебе/вам лет? Мне девять лет.</i>	<i>Сколько ему/ей/им лет? Ему 21 год. Ей 33 года. Им 10 лет.</i>
Le lieu où on habite		<i>Где ты живёшь? Я живу во Франции, в Лионе, на улице...</i>	<i>Откуда ты/он/она/они? Я из Франции, из Лиона...</i>
Sa fonction, son identité et celles des autres	<i>Кто ты? Я француз, француженка, русский, русская → Я мальчик, девочка. Я ученик, ученица.</i>	<i>Кто он/она? Он француз, она русская... Он шофёр... Они брат и сестра.</i>	<i>Это не Маша, а Наташа.</i>
Ce qu'il possède ou ne possède pas		<i>У тебя есть ручка? У меня есть ручка. У меня нет!</i>	<i>Да, есть. Нет, нету. У меня нет ручки.</i>
Ses relations familiales	<i>Вот моя мама и мой папа. Это мой дедушка, моя бабушка...</i>	<i>У тебя есть сестра, брат...? У меня есть сестра, брат... У меня есть кошка, собака...</i>	<i>У него/неё есть брат или сестра? У него/неё есть брат, но нет сестры. У них есть собака. У меня тоже есть собака, а кошки нет.</i>
Ses goûts		<i>Что ты любишь делать? Я (не) люблю играть, гулять... Что ты любишь? Я (не) люблю шоколад, музыку...</i>	<i>Ты умеешь играть на пианино? Нет, не умею, но я играю на гитаре. Что он любит? Он любит театр. Он хочет быть актёром.</i>
Les langues qu'il parle		<i>Ты говоришь по-русски?</i>	<i>немножко, чуть-чуть Как ты говоришь по- английски? Хорошо, плохо...</i>
Le lieu où se trouvent des personnes	<i>Где? вот, там, тут, здесь, слева, справа, дома..</i>	<i>в школе, в классе, на почте...</i>	<i>около мамы</i>
Entretenir la communication			
Dire si on a compris, demander une aide		<i>я (не) понимаю, я (не) знаю, как по-русски...?, что?, как?</i>	<i>Я не понимаю, что ты говоришь/вы говорите.</i>

Exemples de photos de famille à décrire



Reportage I,
Belin, 2005 (leçon 6).



Русская речь в
картинках, стр.75
Москва – Просвещение
1989.

Tâches à réaliser

Récapituler les acquis

On présentera oralement les personnages d'un manuel. Le professeur montre à la classe l'une des images ci-dessus ou de tout autre document analogue et demande aux élèves d'intervenir en disant tout ce qu'ils sont capables d'énoncer en russe. Les élèves avancés listeront au tableau les différentes structures de phrases proposées par les débutants, puis ils ajouteront celles qu'ils connaissent eux-mêmes. Le professeur les guidera dans la présentation, afin d'établir un tableau lisible pour tous. Il ne s'agit pas ici de décrire entièrement les images (« ils sont debout, au premier plan... »), mais de rester dans le contexte défini du thème « se présenter, présenter quelqu'un ».

Selon que les productions des élèves procédaient d'une simple systématisation des connaissances mettant en rapport des éléments jusque-là épars ou nécessitaient des rappels ponctuels, le professeur décidera de la progression à adopter pour les uns et les autres.

Les élèves ayant débuté en 6^e pourront dans une mesure raisonnable se fixer en objet d'apprentissage certaines formes nouvelles présentées par les élèves plus avancés. À ceux-ci il sera proposé d'étendre leur bagage lexical en prenant comme critères les programmes prévus au collège. Par exemple, ils pourront désormais parler de ce qu'ils (ou les personnes de leur entourage) savent faire ou de ce qu'ils veulent faire plus tard : *Я умею играть на гитаре. Я хочу быть музыкантом.*

S'exprimer à l'écrit

À partir des réponses obtenues, le professeur aidera les élèves à élaborer et rédiger un texte cohérent en correspondance avec le niveau à atteindre (voir le tableau page 13). Les élèves l'archiveront dans leur cahier : il servira de référence commune lorsqu'on sera amené à évoquer à nouveau ces personnages.

Le travail personnel à la maison sera différencié selon les niveaux : chaque élève devra savoir restituer, à l'oral comme à l'écrit, le texte correspondant à son niveau.

Exemples d'énoncés produits par les élèves

■ ayant débuté en 6^e

Это Настя. Она русская. Она ученица... Её фамилия – Розова. Она любит гимнастику. Настя и Валера – брат и сестра. Вот её мама. Её зовут Вера. Она гид. Вот её папа. Его зовут Сергей. Он инженер. Они живут в Костроме. Сейчас они дома. А вот их собака.

■ ayant débuté en primaire

Это женщина. Её зовут Вера Борисовна. Она гид. Ей сорок лет. Она говорит по-русски, по-французски и по-английски.
А вот её дочка. Её зовут Настя. Она ученица. Ей двенадцать лет. Здесь это Сергей, папа Насти и Валеры.
Они живут в Костроме. Кострома – большой город на Волге.
Настя любит гимнастику, а Валера хорошо играет на гитаре.
У них есть собака. Я не знаю, как её зовут и не знаю, сколько ей лет.

Enrichir les énoncés

L'échange oral professeur/élèves aura permis de préciser le niveau de chacun.

Séance d'entraînement oral

Au cours de la séance collective, on travaille sur les acquisitions nouvelles propres à chaque niveau, ainsi que sur la production orale en continu.

Objectifs de la séance : les élèves devront être capables d'opérer des transferts à toute situation similaire. Pour cela, il est nécessaire d'effectuer des séances d'entraînement oral.

Modalités : la classe est divisée en groupes selon le niveau linguistique choisi par chacun.

Tâches à réaliser : voir dans le tableau page 15 quelques exemples de tâches à effectuer par les groupes. Elles pourront être modulées du plus simple au plus complexe selon l'hétérogénéité du groupe-classe.

Exemples de tâches à effectuer par les groupes		
Supports	Tâches	Groupes concernés
Les deux documents de la phase collective : image et texte.	Retrouver le nom des personnages de l'image, les nommer en les montrant et les identifier les uns par rapport aux autres.	Débutants ou élèves en difficulté.
Une photo de famille d'élèves, inconnue de la classe.	Présenter la photo de famille apportée en classe en réutilisant le plus grand nombre possible de structures.	Tous niveaux.
Petites fiches d'identité préparées par le professeur.	Jeu de rôle : les élèves dialoguent en tâchant de recueillir le plus de renseignements possible sur l'autre.	Tous niveaux.
Aucun.	Deviner de qui on parle à partir d'indices donnés.	Tous niveaux.
Aucun.	Un élève se présente, puis un autre restitue le plus de détails possible sur son camarade.	Tous niveaux.

Séance d'entraînement écrit

Les productions écrites se préparent individuellement (voir les exemples dans le tableau ci-dessous).

Aides au travail

Fiches à archiver

(Voir les documents 2, 3 et 4 pages 16 et 17).

Le professeur mettra à la disposition des élèves des fiches lexicales (les liens de parenté, les métiers, les disciplines scolaires, les loisirs...) et des fiches grammaticales (les pronoms personnels, les adverbes interrogatifs, les adjectifs possessifs, les numéraux cardinaux jusqu'à 100...).

Exercices formatifs

Des exercices seront également proposés, soit collectivement, soit en libre service, soit sur la recommandation du professeur qui évolue parmi les groupes et cible les besoins.

– Exercices de phonétique, par exemple, intonation dans les questions introduites par un mot interrogatif (voir les dialogues en document 2 page 16).

– Exercices grammaticaux

- exercices à trous : emploi des pronoms personnels déclinés, accord des adjectifs possessifs ;
- exercices de transformation : *Меня зовут Петя. Мне 11 лет. Я ученик. → Его зовут..... Емулет. Он шофёр.*

– Exercices de mémorisation du vocabulaire, par exemple, le jeu des mots masqués (voir le document 5 page 18).

Les exercices pourront être réalisés collectivement ou individuellement dans les groupes. Le professeur veillera à les corriger au fur et à mesure.

Exercices en ligne

Si l'équipement de la salle le permet, le professeur peut proposer aux élèves des exercices interactifs ou auto-correctifs, des ressources disponibles en ligne ou des logiciels à la disposition des enseignants (voir les sites Internet page 73 et 74).

Au cours de cette phase d'entraînement, le professeur circule parmi les groupes comme personne ressource. Il surveille la progression du travail autonome et incite les élèves à s'adresser à lui en russe chaque fois qu'ils le peuvent.

Exemples de productions écrites		
Supports	Tâches	Groupes concernés
Documents sonores (voir le document 1 page 16) ou pas de support.	Imaginer un dialogue dans lequel deux élèves se présentent l'un à l'autre.	Tous niveaux.
Internet, la photo de famille numérisée.	Rédiger un courriel à adresser à des correspondants pour se présenter et présenter sa famille.	Tous niveaux.
Petit arbre généalogique reconstitué ou proposé par le professeur.	Décrire la famille présentée sur l'arbre généalogique.	Niveau avancé.

Document 1 – exemples de dialogues pour se présenter

Dialogue 1Б, *Reportage I*, Belin, 2005 (Leçon 1, page 17).

Как вас зовут ?

Максим : Здравствуй, как тебя зовут?

Шарль : Меня зовут Шарль.

Тома : Здравствуй, меня зовут Тома. А тебя?

Аня : Меня зовут Аня.

Макар Иванович : Здравствуйте, меня зовут

Макар Иванович. А вас как зовут?

Вера Борисовна : Меня зовут Вера Борисовна.

Аня : До свидания!

Шарль : До свидания!

Dialogue 3Б, *Reportage I*, Belin, 2005 (leçon 3, page 29).

Кто вы ?

Максим : Здравствуйте! Нина, вы актриса?

Нина Кукушкина : Да, я актриса.

Максим : А вы?

Макар Иванович : Я шофёр.

Андрей Петрович : Я учитель.

Максим : А ты?

Настя : Я ученица.

Dialogue 4Б, *Reportage I*, Belin, 2005 (leçon 4, page 35).

Кто говорит по-русски?

Вера Борисовна : Здравствуйте! Меня зовут Вера Борисовна. Я ваш гид. Вот наш автобус. Я говорю по-русски, по-французски и по-английски. Кто говорит по-русски?

Туристы : Я, я!

Dialogue 18Б (2^e partie), *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 18, page 107).

Ему тринадцать лет.

Шарль : Меня зовут Шарль. Я француз. Мне 13 лет. Я из Лилля. Я живу на бульваре Карно. Я очень люблю математику, физику и биологию. Я хочу быть биологом.

Сколько ему лет? Откуда он? Кем он хочет быть?

Document 2 – exemples d'exercices de phonétique

Phonétique et intonation, *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 1, Б2, page 148).

Слушайте и отвечайте. S'agit-il d'une question ou d'une affirmation ?

1. Это Шарль? 2. Как тебя зовут? 3. Меня зовут Шарль.
4. Это Максим? 5. Это Макар Антонович.
6. А вас как зовут?

Phonétique et intonation, *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 1, Б2, page 148).

Слушайте и пишите. Notez les numéros des phrases interrogatives uniquement.

1. Попов – инженер? 2. Это Саша.
3. Вот секретарша.
4. Как вас зовут? 5. Кто это?

Phonétique et intonation, *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 3, Б1, page 148).

Слушайте и спрашивайте. Образец: а/ Я журналист. → б/ Вы журналист?

1. Я гид. 2. Я мэр. 3. Я директор. 4. Я учитель.
5. Я актёр. 6. Я инженер. 7. Я секретарша.











Phonétique et intonation, *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 20, Б1, page 152).

Слушайте и повторяйте.

1. Откуда он звонит? 2. Сколько тебе лет? 3. Куда вы едете? 4. Где вы живёте? 5. Почему ты не отвечаешь? 6. Когда он работает? 7. Во сколько он обедает? 8. Откуда они приехали? 9. Как они говорят по-русски? 10. Как его зовут?

Document 3 – exemple de fiche d'identité pour les élèves débutants

Кто вы ? Coloriez les cases qui correspondent à votre identité et complétez les deux cases vides.

			
мальчик	девочка	ученик	ученица
			
студент	студентка	француз	француженка
			
русский	русская	моё имя	моя фамилия

Document 4 – exemple de fiche lexicale

Профессии		Professions	
Mots transparents : reconnaissez-les et écrivez leur traduction			
<i>актёр/актриса артист/артистка ветеринар гид директор журналист/-ка</i>		<i>инженер шофёр музыкант секретарь/секретарша фотограф футболист</i>	
Mots provenant de l'anglais			
<i>стюард/стюардесса спортсмен/спортсменка</i>		le steward / l'hôtesse de l'air sportif / sportive	
Mots à retenir			
<i>врач медсестра/медбрат учитель/учительница</i>		le médecin l'infirmière/l'infirmier le professeur, le maître/la maîtresse	

Document 5 – exemple de mots masqués

Retrouvez dans la grille 25 métiers cachés (horizontalement et verticalement).
Lisez de gauche à droite et de haut en bas les lettres qui restent : elles vous donneront le nom d'un autre métier qu'il vous faut découvrir.

АГРОНОМ
АКТЁР
АРТИСТ
АРХИТЕКТОР
ВРАЧ
ГИД
ДИРЕКТОР
ЖУРНАЛИСТ
ИНЖЕНЕР
КЛОУН
МАТЕМАТИК
МИНИСТР
МОНТАЖИСТ
МУЗЫКАНТ
МЭР
ПИАНИСТ
ПОЭТ
СЕКРЕТАРША

СПОРТСМЕН
СТЮАРД
УЧИТЕЛЬНИЦА
ФИЗИК
ХИМИК
ШОФЁР
ЮРИСТ

К	У	Ч	И	Т	Е	Л	Ь	Н	И	Ц	А	Ж	О
М	М	С	Н	Ф	И	З	И	К	П	О	П	У	Д
М	И	Е	Ж	А	Г	Р	О	Н	О	М	И	Р	И
А	Н	К	Е	Р	Ю	Р	И	С	Т	О	А	Н	Р
Т	И	Р	Н	Х	И	М	И	К	З	Н	Н	А	Е
Е	С	Е	Е	И	К	Л	О	У	Н	Т	И	Л	К
М	Т	Т	Р	Т	А	К	Т	Ё	Р	А	С	И	Т
А	Р	А	М	Е	Ш	О	Ф	Ё	Р	Ж	Т	С	О
Т	П	Р	Э	К	И	Т	А	Р	Т	И	С	Т	Р
И	О	Ш	Р	Т	С	П	О	Р	Т	С	М	Е	Н
К	Э	А	О	О	Р	В	Р	А	Ч	Т	Г	И	Д
С	Т	Ю	А	Р	Д	М	У	З	Ы	К	А	Н	Т

Faire acquérir des connaissances

Il ne peut y avoir d'apprentissage sérieux en milieu scolaire qui ne s'appuie sur une progression linguistique rigoureuse.

Pour autant, en aucun cas, grammaire et lexique ne doivent être détachés de leur contexte d'utilisation. Au contraire, ce sont les besoins créés par la situation de communication que l'on aura su mettre en place qui justifieront l'introduction et le réemploi des outils que sont la grammaire et le lexique.

Ainsi la programmation établie par les manuels, pour cohérente qu'elle soit, pourra, naturellement, être modifiée par le professeur en fonction des besoins rencontrés.

Les connaissances lexicales et grammaticales seront utilisées dans des tâches et des exercices variés, de complexité croissante, qui amèneront les élèves à acquérir des automatismes ; progressivement, ils se détacheront de la forme pour s'intéresser davantage au sens à transmettre. Un automatisme ne sera considéré comme acquis que lorsque l'élève sera capable de reconnaître ou de mobiliser spontanément une forme en situation inédite. Ce stade ne sera souvent atteint qu'au terme d'une longue exposition à la langue. Certains automatismes seront parfois acquis dès la sixième, d'autres beaucoup plus tard, d'autres vraisemblablement jamais.

Des récapitulations périodiques, portant sur la grammaire comme sur le lexique, sous forme de listes, de tableaux constitués avec les élèves, permettront d'ordonner et de systématiser les faits de langue et d'en construire une image cohérente.

Phonologie, phonétique et orthographe

Apprendre à prononcer, à lire à haute voix et à réciter

Lorsque le professeur entre dans la classe, il salue ses élèves en russe. Ceux-ci répondent en répétant. La communication est établie. Le premier stade de la production est l'imitation. C'est dans les premiers mois d'apprentissage que se prennent les bonnes habitudes phonétiques : l'élève s'exerce à

produire des sons nouveaux, à acquérir un nouveau timbre, de nouvelles intonations. Des exercices systématiques, qui se poursuivront au-delà de la première année d'étude, lui permettront d'éduquer progressivement sa voix et d'en élargir les possibilités.

La seule répétition peut souvent se révéler insuffisante : en effet, pour prendre conscience de l'articulation correcte des sons, certains élèves ont besoin qu'on leur fournisse des explications, éventuellement accompagnées de schémas.

En dehors de ces exercices et sachant que ce qui est mal prononcé risque de ne pas être compris, il convient de veiller constamment à la justesse de la prononciation, au rythme, à l'intonation, et de combattre systématiquement la tendance à lever la voix en fin de phrase, à articuler exagérément les terminaisons atones ou à déplacer l'accent sur celles-ci.

La mise en rapport de la forme phonique d'un mot avec sa forme écrite est essentielle à son acquisition. La lecture à haute voix, en général très prisee des élèves, est un exercice utile à condition que l'on s'entoure de certaines précautions, qu'on ne le transforme pas en exercice de déchiffrage et qu'on lui assigne des objectifs précis : adéquation des sons aux formes écrites, intonation mettant en évidence le sens du message.

Dans les premiers temps, c'est le dialogue entendu et répété plusieurs fois qui servira de support à la lecture. Par la suite, on pourra faire lire un texte dont les éléments lexicaux et grammaticaux sont connus. Cette lecture sera toujours précédée d'un temps de lecture silencieuse permettant aux élèves de s'approprier le sens du texte.

La lecture à haute voix, la récitation de saynètes sont des exercices qui ont leur utilité. Toutefois, parce que la classe ne se trouve pas en situation d'écoute active et est exposée à un modèle linguistique de qualité parfois médiocre lorsqu'un élève lit ou récite, ces exercices doivent être pratiqués avec modération et toujours à bon escient.

La correction phonétique doit être à tout moment l'objet d'un soin attentif : qu'il s'agisse pour l'élève de produire un énoncé, d'exécuter un exercice ou de lire un passage de texte. On ne peut pas accorder un *xopouo* à une réplique qui n'est pas correcte phonétiquement.

Apprendre à écrire

Le passage de l'oral à l'écrit requiert beaucoup de vigilance de la part du professeur. Celui-ci peut recourir dans certains cas à l'analyse phonologique : mais il convient de proscrire tout exposé théorique et de veiller avant tout à ce que cette analyse puisse vraiment aider à mieux comprendre et ne constituer en aucun cas pour l'élève une difficulté supplémentaire.

La découverte d'un code nouveau est souvent considérée par l'élève débutant comme un jeu. Le professeur aura tout intérêt à tirer parti de cet état d'esprit.

L'apprentissage de l'écriture prendra beaucoup de temps : de même que la prononciation est importante pour la communication orale, de même une écriture lisible est indispensable pour se faire comprendre : des *л, м, я* bien liés, des *и* ne ressemblant pas à des *и*, des *з* bien arrondis, des majuscules bien tracées...

Très vite, l'écriture, au-delà de l'indispensable exercice de calligraphie, deviendra le moyen de fixer l'orthographe et d'aider à la mémorisation (ce qui implique une correction régulière des cahiers), avant de devenir production réelle.

La dictée permet de vérifier que l'élève connaît les mots, qu'il sait les identifier dans le contexte de l'énoncé qu'il entend, et qu'il est capable d'en donner une transcription correcte. C'est donc un exercice difficile qui doit être pratiqué systématiquement. La dictée doit être immédiatement corrigée afin de ne pas laisser les erreurs se graver dans la mémoire.

Faits de langue

Aussi bien dans les activités d'écoute, de lecture, que dans la communication de la classe (*Откройте книгу! Смотрите на доску! Возьмите ручку! Возьмите карандаш! Спроси Оксану! Спроси Артура! Посмотри на Васю!*), ou encore par le biais des poèmes et chansons, l'élève est exposé à des formes qu'il s'habitue progressivement à reconnaître sans toutefois les analyser. Par imprégnation se constituera peu à peu une grammaire « de reconnaissance » qui, le moment venu, sera systématisée et mise en œuvre dans des activités d'expression. C'est cette grammaire « active », orientée vers les moyens d'expression, qui constitue le programme grammatical.

L'assimilation des faits de langue passe par un certain nombre d'étapes : **présentation, analyse, fixation, réemploi, réactivation**. Quelle que soit la démarche adoptée, aucune de ces étapes ne saurait être négligée si l'on souhaite construire un apprentissage solide.

Présentation

Elle est souvent facilitée par la présence dans les manuels d'un document iconographique.

Il est naturel de s'en servir pour présenter les structures nouvelles. Le professeur peut accrocher au tableau une reproduction agrandie de l'image choisie : celle-ci doit être suffisamment grande pour que les élèves n'aient pas les yeux rivés sur leurs

Exemple – décrire l'environnement et parler des loisirs avec des repères temporels

Supports : 2 images.

Démarche proposée : en pointant du doigt les éléments que les élèves savent désigner en russe, le professeur décrit l'environnement du village à l'aide de phrases du type *Здесь есть школа, магазин, озеро...* Les élèves, invités à reproduire le même schéma de phrases, seront amenés peu à peu à vouloir exprimer le contraire. Des exemples (*Здесь нет кафе и нет кино, puis Здесь нет гостиницы, нет театра...*) permettront aux élèves de comprendre le mécanisme en jeu. Leur imagination stimulée donnera des exemples comme : *Здесь есть снег, а там нет снега, puis Зимой есть снег, а летом снега нет, et enfin, Когда есть снег, можно кататься на коньках, а когда снега нет, можно купаться в озере*. Inscrits au tableau, ces exemples serviront de supports pour faire induire aux élèves les règles employées.

*Reportage 1, Belin, 2005
(leçon 12 – images page 82)*



Exemple – comparer deux images et donner des informations sur l'emplacement des objets



Reportage I, éd. du Globe, 1995
(leçon 3 – image page 16).



Reportage I, éd. du Globe, 1995,
(leçon 19 – image page 112).

N.B. – Voir également l'évaluation sommative proposée en document 1, exemple 4, page 49.

manuels, mais qu'ils soient concentrés dans la même direction.

Dans l'exemple page 20, cette approche permet d'introduire, sans passer par le français, les notions de présence et d'absence (*есть/нет*) et les expressions *кататься на коньках/купаться в озере, зимой/летом*.

La **mise en regard d'images** est un excellent déclencheur de paroles. Elle permet de « décrire » d'une façon naturelle.

Dans l'exemple ci-dessus, la description s'impose apparemment, puisqu'il s'agit d'introduire des prépositions de lieu (*перед, за, над, под, между*). Mais en faisant comparer aux élèves les chambres de Nastia et de Valéry, la description n'est plus une fin en soi (ce qui arrive rarement dans la vie), mais l'élément indispensable pour deviner qui vit dans chacune des chambres, pour justifier ses préférences éventuelles ou le désordre de la chambre.

Analyse

Elle est un moment essentiel de leur assimilation ; il est même probable qu'une structure morpho-syntaxique ne sera pas assimilée si l'élève ne se montre pas capable de la décrire et de l'analyser.

Les élèves procèdent selon une démarche inductive : ils observent les formes auxquelles ils ont été exposés, ils les analysent, proposent des hypothèses qu'ils confrontent et qui les amènent peu à peu à la formulation de règles. Cette démarche d'exploration, appliquée dans l'ensemble des disciplines du collège, a un rôle éminemment formateur. Elle

apporte une aide indéniable au travail difficile mais essentiel de mémorisation, à l'éducation d'une réflexion autonome et à la découverte d'un autre système de représentations.

Il faudra ici avoir le souci d'utiliser la terminologie que les élèves sont susceptibles de comprendre et donc de se référer, lorsqu'il ne s'agit pas de notions spécifiques au russe, à celle qui est en vigueur dans les programmes de français.

Les erreurs que commettent les élèves ayant souvent leur source dans les interférences entre le français et le russe (* *у него десять лет* sous l'influence du français il a dix ans, *работает* employé à la place de *заниматься*, etc.), la mise en évidence des différences entre les deux systèmes linguistiques, loin d'être un obstacle à l'apprentissage, est indispensable pour que l'élève soit capable de transférer correctement les notions d'une langue à l'autre.

Cette réflexion sur le français est d'autant plus nécessaire que les élèves ont souvent une représentation erronée de leur propre langue (confusion entre complément d'objet direct et sujet inversé, confusion entre attribut et complément d'objet direct...) qui entrave l'apprentissage du russe. Ils ne possèdent pas toujours non plus les prérequis nécessaires à l'acquisition de nouvelles notions (on ne peut pas espérer faire assimiler l'emploi des deux aspects au passé à des élèves qui ne perçoivent pas en français la différence entre les deux valeurs du passé composé). Une vérification des connaissances en grammaire française, une mise au point, des remédiations sous forme d'exercices, seront souvent le préalable indispensable à l'introduction d'un fait de langue nouveau.

Fixation et réutilisation

Un fait de langue ne peut être considéré comme acquis que si l'élève est capable de le mobiliser lorsqu'il en a besoin. Ce stade ne sera atteint qu'au terme de nombreux réemplois et rebrassages. La démarche pour une première fixation devra combiner les activités orales et écrites et aller progressivement des exercices guidés vers une utilisation plus spontanée et plus libre.

Le premier stade qu'il ne faut pas négliger dans le processus de fixation est la transposition : les dialogues programmés, tels qu'on les trouve dans les manuels, sont des exercices très productifs. Des transpositions simples permettent de s'éloigner peu à peu de la trame initiale (voir dans l'exercice ci-dessous le passage au vouvoiement, l'extension du champ lexical...).

Exercice – s'exprimer sur le thème des loisirs	
Support : trame de dialogue. Situation : vous ne savez quoi faire de votre après-midi et vous téléphonez à un ami.	
Vous	Votre ami
Dites bonjour et demandez ce qu'il fait dans l'après-midi. Demandez si vous pouvez y aller avec lui.	Répond qu'il va au stade jouer au football. Est très content et propose de passer vous chercher à 2 heures.

Exercices structuraux

Ils sont abondamment présents dans certains manuels et ont l'avantage de favoriser l'assimilation des mécanismes de base. Pratiqués à l'oral régulièrement, à un rythme soutenu, et sur un temps limité, ils permettent incontestablement de créer des réflexes morphologiques.

Exercices structuraux oraux
Un élève propose un verbe à l'infinitif, les autres doivent le mettre au passé. Exemple : <i>писать</i> → я писал ; <i>рисовать</i> → ?
Un élève propose un nom, les autres doivent l'employer à l'accusatif avec un verbe donné. Exemple : <i>книга</i> → я вижу книгу ; <i>брат</i> → я вижу брата ; <i>кошка</i> → ?
Un élève propose une préposition suivie d'un nom, les autres doivent remplacer le nom par un pronom. Exemple : <i>с ребятами</i> → с ними ; <i>у сестры</i> → ?

La limite de ce genre d'exercices tient au fait qu'ils font porter l'attention exclusivement sur la forme (l'élève peut fournir une réponse exacte sans nécessairement comprendre le sens de la phrase), et que, même lorsqu'ils prennent l'aspect d'un dialogue, les énoncés produits sont décontextualisés et n'entrent

pas dans un véritable processus de communication. L'acquisition des structures n'est pas une fin en soi, mais une étape qui permet ensuite de transmettre du sens. Ces exercices trouveront donc un prolongement naturel dans des activités où la langue sera utilisée en situation et où la priorité sera donnée au contenu à transmettre.

Exercices en situation

L'élève s'exprimera plus volontiers si on lui propose des activités qui stimulent son imagination, sa créativité, sa réflexion, touchent son affectivité et font intervenir son expérience personnelle.

C'est à cette nécessité que tente de répondre la démarche décrite ci-dessous. Elle consiste à transformer des exercices scolaires (exercices structuraux, entretien sur le dialogue, commentaire d'images, résumé de texte, rédaction) en activités d'expression plus authentiques. Cette piste de réflexion sera adaptée au profil, aux aspirations et au niveau de la classe. Pour aider les élèves à s'approprier certaines structures, on pourra imaginer des situations dans lesquelles les énoncés proposés dans les exercices sont susceptibles d'apparaître. Ainsi, l'élève ne répondra plus à un stimulus mais réagira à une information donnée.

Exercice en situation – mettre au passé
Énoncé traditionnel : Mettre au passé. Modèle : <i>Сегодня он работает</i> → <i>Вчера он работал</i> .
Nouvel énoncé : On vous dit que « quelqu'un fait quelque chose ». Réagissez, soit avec étonnement, soit avec mécontentement, soit..., en disant que la veille « ce quelqu'un a déjà eu la même activité ». Modèle : <i>Сегодня он работает.</i> → <i>Неужели? Ведь вчера он тоже работал!</i>

Exercice en situation – transformer le discours direct en discours indirect
Énoncé traditionnel : Transformer le discours direct en discours indirect. Modèle : <i>Он спрашивает: «Ира работает?»</i> → <i>Он спрашивает, работает ли Ира.</i>
Nouvel énoncé : Je pose une question. L'un de vous fait comme s'il avait mal entendu et demande à son voisin : <i>Что она сказала?</i> Le voisin répète ma question distinctement, et, bien sûr, le premier élève répond. Modèle : (professeur) – <i>Ира работает?</i> (1 ^{er} élève) – <i>Что она сказала?</i> (2 ^e élève) – <i>Она спросила, работает ли Ира.</i> (1 ^{er} élève) – <i>А! Работает ли Ира? Не знаю.</i>

Acquisition du lexique

Si la syntaxe est le cadre qui donne à l'énoncé sa cohésion et sa cohérence, ce sont les mots qui en constituent la substance initiale. Or, plus que l'ignorance des règles de grammaire, l'ignorance des mots est, pour celui qui apprend une langue, un obstacle majeur à la communication et une grande source de frustration.

Le professeur éprouve souvent un sentiment de déception et d'impuissance lorsqu'il constate l'immense déperdition qui se produit dans ce domaine sur lequel il lui semble avoir peu de prise. À la différence des savoirs et savoir-faire grammaticaux (dont l'assimilation repose sur la réflexion, l'attention et la rigueur dans l'application de règles générales), tout, dans le domaine du lexique, est soumis exclusivement au problème de la mémorisation. Il importe donc d'exiger de l'élève un effort de mémoire quotidien, sanctionné par des contrôles réguliers portant sur le lexique et entretenu par des révisions systématiques.

Le domaine privilégié de la communication est, au palier 1, l'univers quotidien. Les thèmes abordés (la maison, les liens familiaux et sociaux, la vie scolaire, la vie culturelle, la vie professionnelle, les loisirs, les sports) sont sans cesse repris et approfondis. Peu à peu, d'autres thèmes apparaissent : le corps, la santé, les repas, les achats, mais également les voyages, la ville et la campagne, la nature, les saisons, qui favoriseront un élargissement de l'horizon et une ouverture progressive aux réalités du pays.

Si les noms et les verbes appartiennent encore pour la plupart à la sphère concrète, les adjectifs et les adverbes, progressivement plus nombreux, permettront de s'élever au-dessus du descriptif et du factuel et d'introduire dans l'expression les sentiments, l'appréciation et le commentaire, lui donnant ainsi plus de nuance et de subjectivité.

Les contenus lexicaux et grammaticaux n'ont de raison d'être que s'ils servent à construire du sens et à communiquer avec les autres.

On trouvera dans les documents 1, 2 et 3 pages 26 à 29 :

– une répartition des divers éléments du programme à l'intérieur des grandes catégories de la langue (désignation, action et fait, qualification, quantification, expression du lieu et du temps, argumentation et relations logiques, aspect) ;

– une rubrique consacrée à la modalisation, qui regroupe de façon pratique un certain nombre d'outils linguistiques que le programme du palier 1 met à la disposition de l'élève.

Mémorisation du lexique

Chaque élève doit avoir l'occasion à chaque cours de **répéter** deux ou trois fois les mots nouveaux, en chœur et individuellement : il est indispensable au collège de continuer à exercer l'oreille des élèves et à améliorer leur prononciation. On reste cependant conscient que, dans le premier cas, certains élèves échappent à la répétition, et dans le second cas, la répétition individuelle engendre rapidement une certaine lassitude dans la classe. Un des moyens pour pallier cet inconvénient est de déplacer le centre d'intérêt de la répétition. Ce ne sera plus « Le mot *euÿë* est difficile à prononcer, vous allez, l'un après l'autre, le répéter. » mais « Je vous montre un billet de mille roubles : chacun d'entre vous réagit selon le sentiment qu'il éprouve (étonnement, joie, déception, cupidité...) et dit *Euÿë!* ou *Euÿë?* ou encore *Euÿë...* » La répétition peut être envisagée de manière ludique et entraîner utilement la mémoire à court terme : jeux de la valise, de boule de neige, de loto...

Outre le plaisir de **réciter** ou de **chanter** et, pour certains élèves en difficulté, avoir l'occasion de se manifester, la mémorisation de poèmes, chansons, de saynètes permet de constituer une réserve dans laquelle, par associations d'idées ou d'émotions, l'élève pourra venir puiser (voir le document 4 pages 29 et 30).

Pour aider les élèves à bien **orthographier** les mots, le professeur peut proposer des jeux de pendu, de scrabble, de lettres. Il peut également faire épeler ou attirer l'attention par des codes convenus. Vous trouverez ci-après des exemples d'entraînement à la mémorisation de l'orthographe du lexique d'une séquence donnée.

Exemple – vocabulaire en images

L'activité proposée par le document 5 pages 30 et 31 consiste à projeter, à l'aide d'un rétroprojecteur et de transparents, une série d'images alternativement assorties ou non des légendes leur correspondant. Le mode ludique favorise l'apprentissage et la révision du lexique de séquences pédagogiques données.

Exemple – associations orthographiques

Des grilles à remplir attirent l'attention sur la similitude des difficultés d'un mot à l'autre. Aux élèves qui ont du mal à « entendre » la consonne *Щ*, on peut proposer la grille suivante.

Des grilles analogues sont proposées dans le document 6 page 32.

				Ж	Е	Н	Щ	И	Н	А
						Е	Щ	Ё		
				О	В	О	Щ	И		
				П	Л	О	Щ	А	Д	Ь
Т	О	В	А	Р	И	Щ				
					В	Е	Щ	Ь		
П	Р	О	Д	А	В	Щ	И	Ц	А	

Approche culturelle

La culture d'un pays est un ensemble vaste qui recouvre aussi bien les créations littéraires et artistiques que les institutions, les rites sociaux, le système de valeurs et le mode de vie.

Cette vision du monde et cette façon d'être au monde qu'est la culture sont tout entières présentes dans la langue et il n'est pas de fait de communication qui ne soit également fait de civilisation.

Au début du palier 1

À un âge où la capacité d'abstraction est encore peu développée, mais où, en revanche, l'affectivité est souvent spontanée, les situations concrètes seront le cadre privilégié d'une approche culturelle de la Russie.

Les représentations qu'en ont les élèves en arrivant au collège mêlent connaissances éparses et clichés plus ou moins erronés : c'est à partir de ces représentations et des centres d'intérêt des élèves, en utilisant les opportunités (dates du calendrier, événements de l'actualité, documents ou objets apportés en classe...) que le professeur fera découvrir les caractéristiques spécifiques de la Russie dans des domaines aussi variés que ceux de la famille, des loisirs, de la vie scolaire, des fêtes, des traditions... Ainsi, peu à peu, les faits auxquels renvoient les clichés initiaux seront replacés dans leur contexte véritable.

Cette mise en perspective conduira à une imprégnation culturelle qui se poursuivra tout au long des études de l'élève pour affiner progressivement son sens du relatif et son esprit critique.

Enfin, la mémorisation de chansons, de courts poèmes, de comptines, la projection de films et, en dehors de la classe, la lecture en français de récits ou de contes, favoriseront, par la sensibilité, l'imagination et le plaisir, cette approche de l'intérieur qui leur rendra la Russie plus vivante et familière.

En fin de palier 1

L'horizon culturel des élèves s'élargit, ce qui permet d'aborder alors des faits de civilisation de manière plus approfondie et plus structurée. Il paraît opportun à ce niveau de commencer à donner quelques repères historiques et géographiques, en évitant toutefois l'écueil de l'exposé magistral et en s'efforçant dans la mesure du possible d'exploiter les supports d'apprentissage. En outre, il ne saurait y avoir de connaissance de la Russie qui n'intégrerait une dimension littéraire et artistique. On y sensibilisera les élèves par la lecture de courts extraits adaptés, la découverte de tableaux et l'écoute d'œuvres musicales.

Document 1 – proposition d'organisation du lexique

La présentation suivante, qui ne prétend pas à l'exhaustivité, vise à réunir les éléments épars et hétérogènes du programme pour les mettre en correspondance avec les principales notions qu'ils permettent d'exprimer. Les regroupements proposés ci-dessous ne sont qu'une possibilité, parmi beaucoup d'autres, d'organisation du lexique. La polysémie rend évidemment arbitraire toute classification.

Figurent dans ces listes des mots suivis de flèches. Ils indiquent des champs lexicaux que le professeur développera à sa convenance (par exemple : *инженер* → professions, *гитара* → instruments de musique).

La désignation, le nom

Les relations familiales et sociales

человек (люди)

семья

бабушка, дедушка

мама, папа, мать, отец, родители, дочь, дочка,

сын, дети, брат, сестра

жена, муж, тётя, дядя

друг, подруга, товарищ, приятель, ребята

гость, подарок, праздник, день рождения

Les pronoms personnels

я, ты, он, она, оно, мы, вы, они

La personne, l'identité, les âges de la vie

девочка, мальчик, девушка, женщина, мужчина

имя, отчество, фамилия

Les professions et les lieux de travail

профессия, работа

учитель, учительница, врач, инженер →

завод →

La classe et les études

ученик, ученица

школа, класс

урок, математика →

язык, слово

вопрос, ответ, экзамен, контрольная

вещь, книга, тетрадь, карандаш, ручка, лист

бумаги, сумка

Le corps, la santé et les vêtements

голова, рука, нога, глаз, лицо →

грипп, больница, лекарство, очки

шапка, пальто, брюки, платок, рубашка,

платье →, туфли, ботинки

La campagne, la nature et les animaux

деревня

лес, река, озеро, море, берег, океан, гора

сад, скамейка, дорога

дача, изба, печь, ферма

листья, цветы, грибы, ягоды

кошка, собака, лошадь, животное →

медведь, рыба, птица, волк, крокодил, зверь →

La ville et la rue

город, парк, улица, площадь, проспект, номер,

центр

киоск, магазин →

La maison

двор, этаж, лестница, лифт, коридор

дом, квартира, комната, окно, дверь

пол, стена, угол

стол, стул, кровать, шкаф, картина

Les transports, les déplacements, les communications

автобус, машина, велосипед, метро, такси

вокзал, поезд

карта, метр, километр

остановка, трамвай, троллейбус

почта, адрес, письмо, открытка, марка,

телеграмма, пакет, посылка

телефон, номер

Les repas et la nourriture

ресторан

завтрак, обед, ужин

вода, чай, кофе, молоко →

хлеб, масло, сахар, суп, яблоко →

грамм, кило, килограмм

кухня, стакан, тарелка, чашка →

Les spectacles, les loisirs, les sports et la culture

театр, кино, фильм, телевизор, радио

спектакль, программа, ряд, место

билет, цена, деньги, рубль, очередь

музыка, песня, гитара →

шахматы →

спорт, бассейн, стадион, мяч, футбол →, матч

коньки, лыжи →

музей, библиотека

газета, журнал

лагерь

Le temps chronologique

год, неделя, день, понедельник →, час, минута

время года, весна, лето, осень, зима

месяц, январь →

вечер, ночь, утро

каникулы

раз, начало, середина, конец

часы, полчаса, половина, четверть

Le temps atmosphérique

дождь, ветер, снег, солнце, мороз, тепло

температура, градус, ноль

L'action et le fait : le verbe

État

/быть, бывать, находить(ся), жить, проводить

(время), оставаться, начинать(ся), кончать(ся),

значить, стоить, (устал)

Engagement dans un processus

начинать, кончать, /стать (он стал читать)

Position, mouvements, déplacements dans l'espace

сидеть, стоять, лежать, гулять, кататься

идти, ходить, ехать, ездить, бегать, бежать,

плавать, плыть, летать, лететь,

возвращаться, останавливаться

вставать, садиться, подниматься, падать

Domaine du corps et des activités physiques, des occupations

*жить, видеть, смотреть, слушать, слышать, говорить, кричать
есть, пить, кушать, завтракать, обедать, ужинать, работать, гулять, купаться, кататься, петь, играть, рисовать, танцевать, отдыхать, спать, ждать
чувствовать себя, болеть, курить, заниматься (спортом)*

Gestes, actions portant sur des objets

открывать, закрывать, брать, класть, ставить, бросать, ловить, собирать, приносить, покупать, готовить, давать, получать, искать, иметь

Domaine de la vie affective et intellectuelle

любить, нравиться, кажется, учить, учиться, изучать, писать, читать, спрашивать, отвечать, знать, понимать, думать, интересоваться, / узнать, помнить, / забыть, считать, считать (, что), решать (задачу), смеяться, бояться, плакать, кричать

Volonté, capacité

хотеть, (мне)хочется, уметь, мочь, / успеть

Activités relationnelles

*спрашивать, отвечать, звонить, звать, ждать
встречать(ся), разговаривать, поздравлять, приглашать, посылать, показывать, повторять, рассказывать, помогать, мешать, покупать, продавать, платить*

La qualification : adjectifs et adverbess de manière

Domaine des perceptions physiques

*белый →
большой, небольшой, маленький, высокий, низкий
старый, молодой, новый
свободный, занят
жарко, тепло, холодно
быстро, быстрее, медленно
громко, тихо*

Domaine des jugements

*хороший/хорошо, прекрасный/прекрасно,
красивый, дорогой, плохой/плохо, неплохо
интересный/интересно, нормальный/нормально,
смешной/смешно, скучный/скучно, трудный/
трудно, правильно
рад, весёлый/весело*

État et relation

*французский/по-французски, русский/
по-русски →, готов, болен, один*

Comparaison

*В Москве сейчас холоднее, чем в Париже.
Он старше меня. Самый красивый.*

Locomotion

пешком, на самолёте

La présentation et les présentateurs, existence, présence

Это Машиа. Вот наша школа. Есть парк.

Focalisation

Это она говорит.

La non-existence, l'absence

Андрея нет. Никого нет. В комнате нет телевизора. Там нет парка. Он остался без денег.

L'identification déterminée

Этот: Ты смотрел этот фильм?

Который: Вот рисунок, который больше мне нравится.

L'appartenance, la possession, la dépendance

Моя собака. У меня есть собака. Чьё это пальто? Это пальто мамы. Вот его автобус. Я тут свою шапку забыл.

Effacement du possessif

Сестра там.

L'état et ses incidences

*(Мне) жарко, тепло, холодно, хорошо, скучно, страшно, трудно, больно
(Мне) одиннадцать лет. (Мне) хочется.*

La quantification, les quantificateurs et l'intensité

La mise au pluriel

La quantité déterminée :

– cardinaux de 1 à 1000

– ordinaux de *первый* à *тридцатый*

La quantité indéterminée

сколько, много, несколько, немножко, мало, всё, слишком много, ещё, вместе

La distribution et la restriction

каждый, только

La quantité zéro

никто, ничего, нет, ноль, совсем не..., без сахара

L'intensité

очень, почти, слишком, совсем

так, такой, как, какой: Он так хорошо поёт!

Какая она маленькая!

L'orientation dans l'espace

Destination et approche

*Я иду в школу. Я иду на почту. Я иду к товарищу.
туда, сюда, налево (от), направо (от), прямо,
далеко, домой*

Origine et éloignement

Он идёт из школы. Он идёт с почты. Он идёт от врача.

оттуда, отсюда

Localisation et position

в школе, на почте, у товарища, по улице

<p><i>здесь, тут, там, слева (от), справа (от), дома, далеко, везде, нигде</i> <i>напротив, около, рядом (с), над, под, за, перед, между</i></p> <p>La situation dans le temps Situation dans le temps passé, présent et futur du verbe Situation par rapport à un moment donné – antériorité : <i>однажды, вчера, позавчера, раньше, рано</i> – simultanéité : <i>в этом году</i> <i>Когда (пока) дети на каникулах, я отдыхаю.</i> – postériorité : <i>скоро, завтра, послезавтра, через два дня, наконец, поздно</i></p> <p>Identification temporelle – le jour : <i>в понедельник</i> → – les moments, les moments de la journée : <i>сегодня, сейчас, теперь</i> <i>утром, днём, вечером, ночью</i> – l'heure : <i>Сколько сейчас времени? Который час? Два часа.</i> <i>Во сколько? В два часа.</i> – les saisons : <i>весной, летом, осенью, зимой</i> – les mois : <i>в январе</i></p> <p>Durée et délai <i>Сколько времени? Он болел два дня, целый год.</i> <i>Сделайте это на завтра.</i></p> <p>Fréquence <i>всегда, обычно, каждый день, часто, редко,</i></p>	<p><i>иногда, ещё не, никогда (не)</i> <i>уже, опять, ещё</i></p> <p>Phases d'un processus <i>сначала, потом, наконец, потом, после</i></p> <p>Les relations logiques Addition <i>Брат и сестра. Она тоже здесь. Мы с сестрой.</i> Divergence <i>А ты?</i> Disjonction <i>Это брат или товарищ? У меня нет ни брата, ни сестры.</i> Opposition <i>Это не брат слушает музыку, а сестра.</i> <i>Я слушаю, но не понимаю.</i> <i>В Москве холоднее, чем в Париже.</i> Causalité <i>О не понимает, потому что он не говорит по-русски.</i> <i>Он не говорит по-русски, вот почему он не понимает.</i></p> <p>L'affirmation et la négation – Ты понимаешь? – Да, понимаю. – Нет, не понимаю. – Ты не понимаешь? – Нет, понимаю. – Нет, не понимаю.</p>
--	---

Document 2 – aspect et point de vue de l'énonciateur sur le procès

Valeur des aspects	
Dans le discours	
Imperfectif	Perfectif
<p>Le procès est considéré en lui-même. L'attention se porte sur ses données internes : le fait exprimé par le verbe, agent, lieu, temps (moment, durée, itérativité), etc.</p> <p>– <i>В супе нет соли. Наташа, это ты готовила обед?</i> – <i>Ты когда будешь звонить?</i> – <i>Пиши почаще!</i> <i>Завтра у нас контрольная. Сегодня мы весь урок решали задачи.</i></p>	<p>Le procès est mis en perspective. Il s'inscrit dans une dynamique temporelle ou causale. L'attention se porte sur ce qui en découle : son achèvement, son incidence, ses conséquences, sa visée (que ces données soient explicites ou non).</p> <p>– <i>Наташа, так вкусно! Какой обед ты нам приготовила!</i> – <i>Я тебе завтра обязательно позвоню, дам тебе ответ.</i> – <i>Напиши, когда приедешь!</i> <i>Задача была нетрудная. Я её легко решил.</i></p>
Dans le récit	
Imperfectif	Perfectif
<p>– Succession ou superposition de procès dissociés les uns des autres. <i>Мы вчера были у Нади. Ели, пили, танцевали...</i> – Toile de fond, arrière-plan, description. <i>Урок кончался, никто не слушал, все разговаривали...</i></p>	<p>– Mise en séquence de procès associés les uns aux autres (enchaînement narratif). <i>Он съел бутерброд, выпил стакан воды, встал и ушёл.</i> – Surgissement d'un événement nouveau. <i>Вдруг вошёл директор.</i></p>

Verbes de déplacement	
Type <i>идти</i>	Type <i>ходить</i>
<p>Désignation d'un déplacement concret, visualisé :</p> <p><i>Я не могу идти так быстро – нога у меня болит.</i></p> <p><i>Беги, беги! Автобус идёт!</i></p> <p><i>Мы ехали к тебе, когда вдруг вспомнили, что тебя сейчас нет дома.</i></p>	<p>Fonction généralisante. Le déplacement est non concret, non mis en situation, non visualisé. On mettra en évidence différentes modalités :</p> <p>– Aptitude du sujet :</p> <p><i>Я не могу ходить – я сломал себе ногу.</i></p> <p>– Fait de s'être trouvé en un lieu désigné par le complément :</p> <p><i>Отец летал в Киев. (= Отец был в Киеве.)</i></p> <p>– Habitude, répétition :</p> <p><i>Мы часто ездим в Москву. (= Часто бываем в Москве.)</i></p> <p>– Ensemble de mouvements saisis globalement :</p> <p><i>Вода здесь очень чистая. Видно, как рыбы плавают.</i></p>

Document 3 – modalisation du discours

Cette rubrique ne constitue en aucun cas un savoir à transmettre aux élèves, ni un principe d'enseignement. Elle regroupe de façon pratique un certain nombre de procédés linguistiques que le professeur peut mettre à la disposition de l'élève pour lui permettre, en situation de communication, d'une part, d'impliquer son interlocuteur et d'exercer son influence sur lui, d'autre part, de s'impliquer lui-même et d'exprimer sa propre position.

Impliquer son interlocuteur

Établir, maintenir, rompre le contact, entretenir des relations sociales élémentaires

Миша! Ты! Здравствуй! Привет! Доброе утро!
Как дела? Как живёшь? До свидания! Пока!
Спокойной ночи!

Спасибо. Извините! Пожалуйста!
Познакомьтесь! Очень приятно! Алло! Что нового?

Приятного аппетита! С днём рождения!
С Новым годом!

Poser des questions

Что ты делаешь? Кто поёт? Как тебя зовут?
Сколько тебе лет? Что-такое...? Как по-русски...?
Скажи пожалуйста... Где находится...? Как доехать? Сколько стоит? Почему...?

Donner un ordre, formuler une requête

Осторожно! Сюда! Можешь дать мне книгу?
Можно открыть окно?

Suggérer

Тебе надо отдыхать. Давайте играть!

Accepter, autoriser

Ты можешь говорить. Вам можно. Давай!
Пожалуйста! Ладно! С удовольствием! Сейчас!

Interdire

Нельзя курить.

S'impliquer soi-même, exprimer sa position intellectuelle ou affective

Constat

Я вижу, что...

Déclaration

Я говорю, что...

Savoir, ignorance

Я знаю, я не знаю, что..., где..., когда...

Opinion, évidence, probabilité

Да, наверно, может быть, кажется, нет.
Я думаю, что... По-моему...

Appréciation, sentiment :

– joie, enthousiasme

Я рад, что... Хорошо, что... Хорошо! Класс!
Молодец!

– surprise

Ты что! Ужас!

– indifférence

Ничего.

– accord, désaccord

(Не)правильно, (не)правда. Да нет! Ладно!

Конечно.

– regret

Жаль!

– volonté, souhait

Я хочу играть. Я хочу, чтобы она пришла.

– argumentation, jalons du discours
например, сначала, потом, наконец

Document 4 – poèmes, comptines et chansons

Poésies

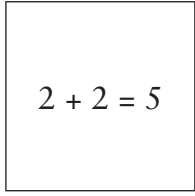
– Poésies pour enfants de С. Маршак, *Багаж...*, С. Михалков, К. Чуковский, *Телефон, Мойдодыр, Доктор Айболит...*, Д. Хармс, А. Барто...

– Poésies de circonstances Времена года			
ВЕСНА	ЛЕТО	ОСЕНЬ	ЗИМА
Травка зеленеет, Солнышко блестит, Ласточка с весною В сени к нам летит. <i>А.Н.Плещеев</i>	Ярко солнце светит, В воздухе тепло, И куда не взглянешь, Всё кругом светло. <i>И.З.Суриков</i>	Скучная картина! Тучи без конца, Дождик так и льётся, Лужи у крыльца. <i>А.Н.Плещеев</i>	Белый снег пушистый В воздухе кружится И на землю тихо Падает, ложится. <i>И.З.Суриков</i>
<p>Comptines <i>До, ре, ми, фа, соль, ля, си, села кошка на такси, а котята прицепились и бесплатно прокатились.</i> <i>Раз-два, голова, три-четыре, нос в кефире, пять-шесть, кашу есть, семь-восемь, сено косим, девять-десять, в небе месяц.</i> <i>Раз, два, три, четыре, пять, Вышел зайчик погулять, Вдруг охотник выбегает, Прямо в зайчика стреляет, Пиф! Паф! Ой, ой, ой! Убегает зайчик мой.</i></p> <p>Contes (voir l'exemple de Колобок pages 55 et suivantes)</p> <p>Chansons : <i>В лесу родилась ёлочка</i> (voir l'exemple du Nouvel An pages 58 et suivantes), <i>Крокодил Гена</i>, <i>Крутится шар голубой</i>, <i>Катюша</i>, <i>Антошка...</i></p>			
Chanson de Noël : <i>В лесу родилась ёлочка</i> ¹			
<p>В лесу родилась ёлочка, В лесу она росла, Зимой и летом стройная, Зелёная была.</p> <p>Метель ей пела песенку: «Спи ёлочка, бай-бай!» Мороз снежком укутывал: «Смотри, не замерзай!»</p> <p>Трусишка зайка серенький Под ёлочкой скакал. Порою волк, сердитый волк, Рысцою пробегал.</p> <p>Теперь она нарядная, На праздник к нам пришла, И много, много радости Детишкам принесла.</p>	<p style="text-align: center;">ЁЛОЧКА</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Слова Р. Кудашевой Музыка П. Беневи</p>		

Document 5 – associer mots et images

<p>Support : lexique proposé à la leçon 8 du manuel <i>Reportage I</i>, éd. du Globe, 1995, images du manuel <i>Le Russe vivant</i>, éd. du Globe, 1984.</p> <p>Objectifs : savoir dire de quel instrument on joue, savoir diriger des acteurs, savoir dire où on habite et à quoi on pense.</p>	
<p>Le lexique de cette leçon est essentiellement axé sur le thème du théâtre et de la musique. Il est regroupé et illustré par des images (voir page suivante). La fiche est élaborée à la fin de l'apprentissage de la leçon pour pouvoir être enrichie des termes qu'il a été naturel de rajouter (dans cette classe, certains élèves jouent de la harpe et de la contrebasse). Elle est distribuée aux élèves qui la collent dans leurs cahiers et se familiarisent chez eux avec les dessins. À partir de la fiche, on conçoit deux transparents en couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – un avec les images et les mots en russe ; – un autre ne proposant que les images. 	<p>Ce second transparent est projeté sur un tableau blanc. Les élèves se lèvent tour à tour et remplissent les cases vides avec les mots qu'ils ont retenus, dans l'ordre qu'ils désirent. On projette alors le premier transparent et on laisse le temps aux élèves de vérifier la bonne orthographe des mots qu'ils ont écrits. On reprend le second transparent et les élèves se lèvent pour corriger les erreurs. On peut terminer en éteignant le rétroprojecteur et en demandant aux élèves la traduction en français des mots qu'ils ont inscrits au tableau. Ce type d'activité avec transparents permet également de réactiver le lexique antérieur.</p>

1. www.solnet.ce/sol/003/p_021.html

	режиссёр		пьеса		жить живу -Е- живёшь живут ← Он живёт здесь
	друг Это друзья		подруга Это подруги		брать беру -Е- берёшь берут
	пистолет		бандит		думать - Где собака?
	гитара		балалайка	Он думает о собаке.	
	скрипка		саксофон		спрашивать
	пианино рояль Я играю на пианино. Я играю на рояле				открывать
	труба		барабан		тихо
	арфа		контрабас		громко
					правильно ←
					→ неправильно
					

E

entraîner aux compétences de communication

L'objectif de communication est défini par les savoir-faire fondamentaux : écouter, lire, parler, écrire. Dans la communication naturelle, compréhension et expression, orales et écrites, sont le plus souvent associées. Il en va de même dans le processus d'apprentissage, où les quatre compétences sont interdépendantes et se nourrissent mutuellement.

La présentation séparée qui en est donnée ici ne définit donc pas un schéma de cours et ne signifie en aucun cas que les activités doivent être systématiquement cloisonnées. Elle a pour but de mettre en évidence les caractéristiques de chacune des compétences (passage de la forme au sens pour la compréhension, passage du sens à la forme pour l'expression), de permettre de prendre en compte toutes les étapes indispensables à leur mise en place et d'exploiter les infinies possibilités qu'offre le maniement d'une langue.

Activités de compréhension

La compréhension d'un message est un processus complexe de reconstruction du sens. Elle consiste en une interaction entre plusieurs niveaux : sons ou graphèmes, mots, groupes de mots, phrases, texte, contexte extralinguistique.

On habituera l'élève à saisir le sens d'un énoncé en exploitant les éléments linguistiques et extralinguistiques (situation, gestes, images, connaissance préalable du sujet), à s'appuyer sur ce qu'il comprend, à ne pas se laisser inhiber par ce qu'il ne comprend pas, à inférer le sens des mots inconnus d'après le contexte.

On l'entraînera à trois types de compréhension, selon l'objectif visé et le support choisi : compréhension globale d'un message (identifier qui parle, à qui, de quoi, pourquoi), sélective (rechercher ou vérifier des informations), exhaustive (découvrir tous les termes d'un énoncé).

Compréhension de l'oral

Sa difficulté tient au caractère continu de la chaîne parlée : elle suppose la reconnaissance simultanée

de la texture sonore, lexicale et grammaticale de l'énoncé. L'élève sera donc entraîné en particulier à discriminer les sons de la langue, à identifier les mots à l'intérieur de la chaîne sonore, à interpréter les éléments suprasegmentaux (intonation et accent de phrase), à mémoriser ce qu'il entend. Les textes, dialogues ou récits, seront enregistrés par des locuteurs variés. Ils n'excéderont pas une minute, compte tenu de la fatigue engendrée par l'attention soutenue requise dans ce type d'exercice.

Écoute au sein de la classe

La compréhension auditive est une activité constante en classe : en dehors de l'écoute bien délimitée d'un document sonore, qui apparaît clairement comme un exercice de langue, l'élève doit écouter également son professeur et ses condisciples.

Exception faite de certains moments précis du cours où l'usage du français relève du bon sens (consignes de travail à la maison, explications grammaticales, réflexion sur la langue ou sur certains faits de civilisation qu'il serait, à ce niveau, illusoire de vouloir mener en russe), **il est essentiel que le russe devienne la langue de communication en classe.** Il est possible, dès les premiers cours du collège, comme à l'école primaire, de dire en russe ce que les élèves comprennent comme allant de soi : *Здравствуйте! Входите! Садитесь!* Les gestes qui accompagnent des consignes telles que *Откройте книгу! Слушайте! Пишите!* aident à comprendre et à assimiler le vocabulaire passif que l'on pourra habilement augmenter au fil des années. Si le « langage de la classe » est surtout utilisé par le professeur, il est cependant utile de donner très tôt les moyens à l'élève d'intervenir en russe (*Не понимаю, У меня вопрос, Можете повторить? Как по-русски? Etc.*) afin d'éviter le panachage des deux langues, préjudiciable à la mise en place de réflexes linguistiques.

Écoute d'un document enregistré

La plupart des manuels construisent leurs leçons autour d'un dialogue enregistré illustrant des situations de communication courantes. Il est indispensable de faire pratiquer systématiquement l'écoute d'enregistrements afin que l'élève s'habitue à la diversité des timbres et des intonations.

L'enregistrement devra être de bonne qualité et les conditions d'écoute satisfaisantes, les meilleures conditions étant, lorsque cela est possible, l'écoute individuelle au casque de documents numérisés. On trouve ce type d'enregistrements illustrant des situations de communication courantes dans la plupart des manuels scolaires, accompagnés de cassettes ou de CD.

L'écoute d'un document sonore est un exercice difficile auquel on ne peut soumettre l'élève sans préparation. Celle-ci comporte plusieurs phases.

Préparation générale à l'écoute

Celle-ci est fondée sur une **éducation de l'oreille**, indispensable dans les premiers moments de l'apprentissage, où doivent être pratiqués des exercices de discrimination portant sur les sons, les différents schémas intonatifs, la place de l'accent (accent de mot, accent de phrase), le découpage de la chaîne parlée. Ces exercices, largement pratiqués à l'école primaire, seront poursuivis avec profit au collège ; sur des **exercices de discrimination** portant sur l'identification des mots (notamment sur les mots interrogatifs et les pronoms) ; sur une **éducation de la mémoire à court terme** (repérer l'intrus dans une liste de mots entendus, répéter une phrase telle quelle ou en la complétant à tour de rôle par un élément nouveau...).

Préparation orientée vers l'écoute d'un document donné

Elle comporte :

– une préparation linguistique à l'écoute du document. Si certains mots peuvent être facilement déduits du contexte ou de l'observation de l'image éventuelle qui aide à la compréhension, d'autres mots ou structures peuvent faire obstacle à la compréhension et doivent être inscrits au tableau préalablement à l'écoute. Certains élèves ont besoin de voir les formes écrites pour les comprendre et les mémoriser, même à court terme ;

– une mise en situation. Dans la vie courante, il est rare que nous n'ayons aucune idée préalable de ce que nous allons entendre. Il est donc nécessaire de donner aux élèves des éléments d'information (sur le lieu, le nombre et l'identité des personnages, leurs activités...) qui vont permettre d'anticiper le contenu de ce qu'ils auront à écouter. Cette préparation à l'écoute peut consister en une brève présentation (en français dans les premiers temps), une observation de l'image ou des images accompagnant le dialogue ;

– un éveil de la curiosité. Les élèves émettent des hypothèses sur ce qu'ils vont entendre et ont ensuite le plaisir de vérifier si elles sont exactes. Leur intérêt est également stimulé lorsque le professeur utilise du matériel pédagogique (images agrandies, figurines de feutre, objets). Celui-ci permet d'employer

la méthode directe qui exclut tout passage par la langue maternelle. Les activités sont multiples : présentation, illustration, comparaison, enchaînement, repérage d'intrus, classement...

L'utilisation d'un matériel pédagogique simple peut également amener les élèves à élaborer un scénario qui anticipera sur le dialogue qu'ils auront à écouter ensuite.

Projet d'écoute

L'acte de compréhension consiste à dépasser la forme du message pour aller directement à son contenu, afin d'être en mesure, par la suite, de le restituer. Pour cette raison, l'exercice, qui invite à répéter à haute voix les phrases entendues, s'il permet d'améliorer la phonétique, et, dans une certaine mesure, de fixer le lexique et les structures, ne peut en aucun cas être assimilé à une activité de compréhension.

L'élève doit apprendre très tôt à se dégager du mot à mot, qui a pour effet négatif de focaliser son attention sur ce qu'il ne comprend pas, et à prendre l'habitude de repérer des éléments d'information dans un texte qui comporte pour lui des zones d'ombre. Afin de le sécuriser, de favoriser sa concentration, et de le guider vers les éléments d'information recherchés, il est utile, avant de faire entendre l'enregistrement, de donner un projet d'écoute (questions, grilles à remplir, *ДА/НЕТ*, QCM...).

La nature du document et le type de questions induiront soit une écoute sélective (repérer les prénoms des personnages, quels sports ils pratiquent...), soit une écoute globale (l'histoire finit-elle bien ? Le héros arrivera-t-il à l'heure à son rendez-vous ?...). Dans l'exemple ci-dessous, les questions 1 et 2 relèvent, sous des formes différentes, de la compréhension globale. Les réponses aux items 3, 4 et 5 relèvent de la compréhension sélective, mais leur libellé rend les réponses plus ou moins faciles : il faudra que l'élève coche, complète ou rédige. La réponse à la dernière question peut paraître explicite, mais, selon les éléments contenus dans le dialogue, elle peut être implicite et relever d'une compréhension un peu plus approfondie. Le professeur s'attachera à prendre en compte toutes ces variantes et à les adapter aux objectifs poursuivis et au niveau de sa classe.

Exemple – projet d'écoute

1. Кто говорит по телефону?
2. О чём они говорят?

<input type="checkbox"/> о каникулах	<input type="checkbox"/> о школе
<input type="checkbox"/> о кино	<input type="checkbox"/> о спорте
3. Они сейчас в Москве. ДА НЕТ
4. Вечером они решили пойти в
в часов.
5. Что показывает, что они рады говорить вместе по телефону?

Progression dans la compétence de compréhension de l'oral

Obstacles à la compréhension

Les leçons des manuels de débutants proposent souvent des dialogues et, plutôt que de les utiliser de manière exhaustive pour présenter les faits de langue, on peut leur redonner leur statut premier de conversation que l'on écoute ou entend. Cependant, il ne suffit pas de passer l'enregistrement et de demander aux élèves ce qu'ils ont compris : cette démarche ne présente aucun intérêt pour la progression des élèves et s'avère le plus souvent inutile.

Pour qu'il y ait réellement progression sur l'année, il est indispensable de repérer et d'analyser finement les différents processus qui entrent dans l'acte de compréhension et qui sont autant d'obstacles pour les élèves. Le professeur parviendra avec leur aide à identifier ces obstacles et à les classer.

Leur liste est longue et variable selon les classes. En voici cependant quelques-uns parmi les plus récurrents :

- des mots monosyllabiques importants ne sont pas perçus, parce que les élèves, en expression orale, ne respectent pas les règles de réduction des voyelles (négation *не*, prépositions *о, по, до...*) ;
- certaines prépositions en une lettre-consonne ne sont pas reconnues à cause du doublement de la consonne (*в волейбол, с сестрой, к кому, под*

диваном...) ou de son assourdissement (*в футбол, под шкафом, из школы...*) ;

- des noms inconnus ne sont pas interprétés comme pouvant être des noms propres, alors qu'ils sont placés derrière des substantifs comme *улица, деревня, музей...* Les élèves peuvent en dresser une liste ;
- certaines syllabes récurrentes [*ze*], [*da*]... engendrent des confusions qui parasitent la compréhension. Pour tenter de les éviter, on peut, là aussi, dresser avec les élèves la liste des mots qui les contiennent (voir document 6 page 32) ;
- les exclamations (*Что ты! Ой! Что это? Да нет!...*) doivent inciter les élèves à appréhender l'implicite. Un entraînement à l'interprétation des réactions des personnages et du ton de leur voix doit créer un réflexe chez les élèves qui tentent de comprendre un message oral.

Premiers stades de la compréhension

Les exemples qui suivent tentent de montrer quelques-uns des processus de compréhension de l'oral. Le script du dialogue concerné figure en document 1 page 45.

Les grilles (n° 1 et n° 2) proposées dans le manuel à partir d'un dialogue entre Nastia et Fédora visent à vérifier la compréhension littérale des élèves en les incitant à déceler des mots transparents (*факультет*), à distinguer des mots aux sonorités proches (*социология/ психология*), à reconnaître des mots récemment appris (*есть/нет*) et, de façon plus complexe et touchant à

Grilles de compréhension de l'oral ¹				
■ Grille n° 1 – première partie du dialogue, exercice « vrai/faux »				
Vrai ou faux ?				
1. Надя – студентка.		3. Она хочет знать, как живут в деревне.		
2. Она изучает психологию.		4. У Ф.Е. есть телевизор.		
		5. Она не любит смотреть рекламу.		
■ Grille n° 2 – seconde partie du dialogue, compréhension sélective				
1. Кто такой Митя?		3. Он студент?		5. Есть ли у Д.А. мобильный телефон?
2. Где он живёт?		4. Кто шофёр?		6. О ком всегда думает Ф.Е.?
■ Grille n° 3 – créée à partir du même dialogue, compréhension plus approfondie				
La place réservée aux cases qui n'ont pu être cochées demandera aux élèves d'opérer des déductions, d'émettre des interprétations, voire de formuler des hypothèses (à l'aide de termes comme <i>может быть</i> ou <i>наверно</i>).				
La grille est présentée ici avec les réponses : celles procédant du repérage figurent en romain, celles faisant appel à la déduction et à l'interprétation sont en italique.				
	есть телевизор? какой?	есть видеомагнитофон?	есть мобильный телефон?	сын работает или учится?
Федора	есть, старый	нет	<i>наверно нет</i>	учится в университете
Дарья	есть, новый	<i>может быть</i>	нет	работает/он шофёр
Митя	<i>наверно есть, новый</i>	да	да	<i>он ещё студент/у него нет сына</i>

1. Cahier d'activités de *Reportage I*, Belin, 2005 (leçon 12).

la construction du texte, à associer les pronoms aux noms qu'ils remplacent (*А мой...* renvoie au mot *сын* de la réplique précédente).

Si les élèves butent sur les réponses, c'est qu'il est nécessaire d'opérer des entraînements spécifiques : même si c'est le tout premier stade de la compréhension, les exercices de repérage sont plus ou moins faciles et les mots transparents ne sont pas toujours évidents. La grille n° 2 exige de plus une formulation élaborée de la compréhension (voir page précédente).

Au-delà de la compréhension littérale, il est nécessaire de viser une compréhension plus approfondie. Dans cet objectif, à partir du même dialogue, on pourrait élaborer une grille, voir la grille n° 3 page précédente, en proposant des questions mettant en jeu des opérations mentales plus complexes. Il est demandé aux élèves de cocher les cases d'un tableau à double entrée : certes, il s'agit là également de repérage, mais la présentation qui en est faite incite à s'intéresser aux personnages et à les **comparer** les uns aux autres. On se rapproche ainsi modestement d'une compréhension véritable du texte.

Compréhension de l'écrit

Apprentissage progressif de la lecture silencieuse

La lecture silencieuse se distingue par certains aspects de l'écoute d'un message oral. Fondée en grande partie sur l'observation, elle permet des pauses, des retours en arrière, un regard d'ensemble sur le texte. Elle met en jeu des opérations linguistiques spécifiques : la mise en relation de la forme graphique (en lettres cursives ou d'imprimerie) du mot avec sa forme sonore, le repérage des groupes de sens à partir de la ponctuation et des marques morphologiques (désinences, terminaisons...), l'analyse des procédés anaphoriques (pronoms personnels, adverbess), la mise en évidence des articulations logiques ou temporelles. L'entraînement à la compréhension d'un texte écrit ne se limitera pas à la lecture du dialogue qui vient d'être étudié à l'oral. On introduira progressivement la lecture silencieuse de textes courts et variés, ne comportant que peu de mots inconnus, ou non déterminants pour le sens, ou transparents, ou facilement inférables d'après le contexte.

Si la **compréhension exhaustive** d'un document authentique est difficilement envisageable au début du palier 1, en revanche des exercices de **compréhension sélective** donneront l'occasion à l'élève d'être rapidement mis au contact avec des documents authentiques de la vie quotidienne (affiches, programmes, timbres, enseignes...).

Révision des acquis

Tout d'abord, pour accéder à une compréhension de premiers écrits simples, il faut s'assurer que la bar-

rière de l'alphabet a effectivement disparu. La compétence de déchiffrement des mots est normalement acquise en fin de cycle 3 de l'école primaire, mais n'oublions pas que les classes de début de collège seront constituées d'un public hétérogène. Il ne sera pas superflu, en début d'année, de reprendre certains jeux suggérés dans les documents d'accompagnement de l'école primaire, tels que ceux consistant à relier le mot à l'image, repérer des mots transparents, chasser l'intrus d'une liste, repérer des mots cachés, reconstituer des mots à partir de syllabes, remettre des mots manquants dans un texte connu...

Progression dans la compétence de compréhension de l'écrit

À la différence de ce qui se passe pour la compréhension orale, l'élève ne bénéficie pas ici de l'aide du professeur, du support des gestes, des intonations et de l'environnement situationnel, même s'il peut à l'occasion s'appuyer sur le contexte visuel : forme du support (ticket d'autobus, affiche de théâtre, légende de photo, titre de livre...) ou présence en parallèle d'un document iconographique (image représentant le lieu, les personnages dont il s'agit, une bande dessinée accompagnée de bulles...)

L'élève se retrouve seul face à une suite de signes dont il devra comprendre l'organisation. Il a besoin pour cela qu'on lui laisse un temps de concentration et de réflexion.

Quelques exercices spécifiques peuvent l'aider à surmonter les obstacles en même temps qu'ils enrichiront son bagage lexical et grammatical.

– Pour apprendre, par exemple, à balayer un texte sans se perdre dans les détails ou s'enliser dans un déchiffrement laborieux, on proposera de lire des textes silencieusement et de plus en plus vite, puis de restituer le plus grand nombre d'informations. Cet exercice peut être réalisé au moyen du vidéo-projecteur : le professeur masque les mots au moyen d'une fenêtre en carton qui ne permet de lire que les mots contenus dans le champ de vision et déplace la fenêtre au rythme qu'il choisit.

– On peut demander de remettre en ordre les phrases d'un texte connu pour améliorer les performances de compréhension globale et de repérage des enchaînements logiques.

– Remettre dans un texte connu tous les pronoms (ou une autre catégorie lexicale ou grammaticale déterminée par le professeur) aide au repérage des indices pertinents.

– Résoudre des mots croisés à partir de définitions simples en russe, par exemple à partir de synonymes ou d'antonymes, enrichit les champs lexicaux.

Niveaux de compréhension

Les exercices de compréhension écrite permettent aux élèves de prendre confiance et de se rendre compte qu'ils sont capables de comprendre un texte rédigé en russe.

Les élèves sont entraînés à la **lecture globale** (par exemple, trouver le thème d'un article à partir d'un certain nombre d'éléments du texte).

Ils doivent également l'être à la **lecture sélective** (rechercher des informations ponctuelles dans un programme de télévision, sur une affiche de cinéma, une publicité...). En voici deux exemples :

– comparer un texte à l'image qui est censée l'illustrer. Il s'agit de découvrir la différence entre les deux. Ce projet de lecture a toutes les allures d'un jeu et devient motivant pour les élèves : ils ne se dispersent pas et leur attention est orientée. On peut tirer parti des « erreurs du dessinateur » d'un manuel (*Reportage I*, éd. du Globe, 1995, leçon 9, page 54) pour trouver l'intrus : un personnage figure sur l'image, alors que le dialogue explique qu'il est ailleurs. D'une manière plus générale, il est facile de modifier une image pour qu'elle ne coïncide plus avec un texte donné, ou de changer quelques mots de ce texte ;

– chercher dans un texte des éléments disparates pour pouvoir répondre aux questions posées. Répondre à des questions telles que *Сколько там учениц? Сколько учеников? Сколько учителей?* implique que l'élève sache repérer et distinguer les prénoms des filles et des garçons, ainsi que les noms des adultes.

Trouver une réponse à *Где они сейчас?* ne nécessite qu'une déduction simple, par exemple *в классе*, si on a dans le texte *учитель* et *доска*. À partir de *билет* et *спектакль*, l'élève, s'il arrive à décoder les mots transparents, devine qu'il s'agit de *в театре*.

Ces stratégies de base doivent devenir automatiques. On habituera également les élèves à la **lecture détaillée** de textes ou de dialogues proches de ceux qui ont été étudiés. L'introduction de variantes, de mots transparents non encore rencontrés, conférera à ces textes un caractère de nouveauté.

En fin de palier 1, lorsque le bagage linguistique sera plus important, il sera intéressant d'aborder avec les élèves les techniques d'approche d'un texte inconnu : on s'attachera à mettre en évidence le lieu et le moment de l'énonciation, les articulations logiques du discours, à repérer les champs sémantiques porteurs de sens.

Formulation de réponses aux questions de compréhension

L'expression orale et l'expression écrite des élèves sont traitées dans la partie qui suit. En transition, on peut évoquer ici le problème récurrent de la

Exemples d'entraînement à l'acquisition d'automatismes dans la formulation des réponses	
Dans une grille de compréhension, certaines questions sont récurrentes. Il est souhaitable de proposer aux élèves un entraînement à la formulation des réponses correspondantes.	
Passage du discours direct au discours indirect	
Script	Questions et réponses
<i>Иван: Вчера я гулял в парке.</i>	<i>Что говорит Иван? → Иван говорит, что вчера он гулял в парке.</i>
<i>Дима: Хочешь пойти со мной в кино?</i>	<i>Что говорит Дима? Что хочет Дима? → Он хочет, чтобы брат пошёл с ним в кино. (Fin du palier 1)</i>
Structure de la question à réemployer dans la réponse	
Script	Questions et réponses
	<i>Кого он увидел? → Ивана.</i>
	<i>У кого есть лыжи? → У Ивана.</i>
	<i>С кем он играет? → С Иваном.</i>
	<i>Какая у них квартира? → Большая.</i>
Transpositions pronom-nom et nom-pronom	
Script	Questions et réponses
<i>Иван: У меня нет машины.</i>	<i>У кого нет машины? → У Ивана.</i>
<i>Иван: Диме 12 лет... У Димы есть собака...</i>	<i>Что вы знаете о Диме? → Он ученик, ему 12 лет, у него есть собака...</i>
Emplois fréquents du génitif (surtout en CDN et après нет)	
Script	Questions et réponses
<i>Иван: Вот мой сын Дима. А у вас есть сын?</i>	<i>Кто Дима? → Дима – сын Ивана.</i>
<i>Вадим: Нет, у меня нет...</i>	<i>Есть ли у Вадима сын? → Нет, у Вадима нет сына.</i>

formulation des réponses aux grilles de compréhension, lorsqu'elle ne consiste pas simplement à cocher une case ou à entourer la bonne réponse. Rendre compte de sa compréhension sous forme de phrases nécessite principalement de savoir passer du style direct au style indirect et d'être entraîné à utiliser dans la réponse les données linguistiques figurant dans la question.

Activités d'expression

S'exprimer suppose que l'on a une intention de communiquer, un contenu à transmettre, des outils linguistiques pour mettre en forme le message et les moyens de l'émettre.

On entraînera donc l'élève à s'exprimer dans des exercices où il sera graduellement préparé à prendre de plus en plus d'initiatives personnelles : d'abord en imitant, puis en complétant, répondant, réemployant, inventant...

Expression orale

Elle est primordiale en début de palier : c'est elle qui permet la mise en place du système phonétique et des mécanismes linguistiques de base. L'élève sera entraîné à articuler des sons nouveaux, à respecter les rythmes et les courbes intonatives propres au russe, à acquérir des réflexes, mais aussi à prendre des risques et à ne pas se laisser inhiber par la peur de l'erreur.

À ce niveau sera privilégiée l'expression dialoguée : on apprendra à l'élève à ne pas utiliser la langue dans sa seule fonction référentielle (décrire une image ou relater les faits d'un texte), mais également à parler en son nom propre et à s'investir dans son discours. En effet, si passionnants que soient les situations et les personnages mis en scène dans les dialogues et les images, ils ne parviendront jamais à concerner l'élève autant que son propre univers. Il est plus intéressant de dire à ses camarades « *Я играю на гобое, а сестра на арфе.* » que « *На картинке Иван играет на гитаре.* » C'est en personnalisant les contenus que l'on permettra à l'élève de s'approprier réellement la langue. La présentation du lexique par champs lexicaux répond à cette nécessité (voir document 1 page 26).

Il conviendra donc de proposer à l'élève des activités appropriées (saynètes, dialogues programmés, jeux de rôle...) qui créeront chez lui le besoin d'entrer en communication avec les autres :

– parce qu'il aura quelque chose à dire (une information, une explication, une justification à donner ou à demander, une opinion à émettre, une réaction, un sentiment à exprimer, un conseil, un ordre à donner) ;

– parce qu'il aura les moyens de le dire.

Erreurs des élèves

Les erreurs sont une étape non seulement normale, mais aussi essentielle de l'apprentissage : elles fournissent au professeur des indications sur les difficultés rencontrées par les élèves et demandent à être analysées avec le plus grand soin. C'est parce qu'il aura détecté l'origine de telle erreur que le professeur pourra mettre en place les remédiations qui s'imposent. Si, dans les exercices très guidés dont l'objectif est l'exactitude de la forme, l'erreur doit être au centre de l'attention, il n'est pas souhaitable, dans les exercices plus libres, de briser l'élan d'un élève qui a quelque chose à dire pour exiger de lui la bonne désinence ou l'accent correctement placé. Il suffit de reprendre naturellement et sans insister l'énoncé en le rectifiant ou, de façon également naturelle, d'inviter un autre élève à le faire (*Ты слышал, что он сказал?*).

Réemploi des faits de langue

Questionnement mutuel

Dans une optique de communication, le **questionnement magistral**, de loin la pratique la plus répandue, mérite que l'on s'interroge sur la place qui doit lui revenir. S'il vise en principe l'expression dialoguée, il obéit le plus souvent au même formalisme réducteur que l'exercice structural : la réponse attendue n'est pas destinée à véhiculer une information sur l'image ou sur le texte (que chacun a sous les yeux), mais à faire manipuler une structure dont les données linguistiques sont en général déjà comprises dans la question.

La pratique du **questionnement mutuel** engendre une situation de communication sûrement plus intéressante. L'initiative est ici donnée à l'élève qui s'habitue à formuler lui-même les questions. S'il se prend au jeu, il s'efforcera de trouver la question qui surprendra ou qui mettra ses camarades en difficulté, et sera ainsi, sous la pression du sens, conduit à activer plus naturellement ses acquis que dans le cadre imposé par la technique précédente.

Interviews mutuelles

Les interviews mutuelles touchant au domaine personnel, que l'on peut faire pratiquer simultanément par groupes de deux, contiennent tous les éléments d'une situation de communication authentique : un émetteur transmet à un récepteur une information que ce dernier ignore et dont il a besoin, par exemple, pour remplir un questionnaire fourni par le professeur. On aura en général tout intérêt à donner un caractère ludique aux activités que l'on fera pratiquer : chercher à deviner les objets qu'un autre élève a cachés dans son sac (expression de la possession), deviner un itinéraire, deviner un métier ou une action mimée, dessiner l'image qu'un camarade a sous les yeux et décrit, etc. Le jeu est par-

ticulièrement adapté aux élèves du palier 1, parce qu'il fait encore partie de leur univers et représente à cet âge un puissant stimulant. Investi totalement dans le plaisir de jouer et le plaisir de réussir et de gagner, l'élève cesse de subir comme un artifice le maniement de la langue étrangère et comme une contrainte l'effort qu'il exige.

L'exercice proposé dans le document 2 page 45 s'effectue en deux étapes. Les élèves doivent d'abord élaborer un questionnaire de personnalité en tentant de trouver des items auxquels les autres n'auraient pas pensé. Le professeur fait la synthèse de toutes les propositions et met le questionnaire en forme (celui-ci pourra être accroché au mur et proposé, éventuellement, à d'autres élèves de russe).

Dans une seconde étape, il s'agit de le remplir : le sondage se fait sous forme d'interviews mutuelles par binômes. Chacun aura ainsi sa fiche personnelle avec la possibilité de la compléter au fur et à mesure que ses connaissances augmentent.

Jeux de rôle

Les jeux de rôle, qui consistent à s'identifier à différents personnages, permettent à l'élève de sortir de l'univers de la classe et de se préparer aux situations de la vie courante. Néanmoins, pour être efficace, et pour éviter que l'effervescence inhérente à ce type d'activité ne dégénère en désordre incontrôlable, l'exercice exige que certaines conditions soient respectées : des élèves disciplinés, un temps de préparation et d'exécution limité, des consignes très précises.

Des approches de jeux de rôle figurent souvent dans les manuels sous forme de dialogues semi-guidés ou de dialogues à prolonger. Ils diffèrent

des dialogues programmés dans le sens qu'ils proposent une situation de communication plus réelle, les interlocuteurs ignorant les questions ou les réponses de l'autre.

Expression dialoguée

Au palier 1, comme à l'école primaire, les dialogues sont conçus essentiellement comme des modèles à imiter ou à transposer. L'élève rejoue le dialogue appris par cœur, ajoute deux répliques, change l'identité des personnages, les activités ou les lieux. Des possibilités syntaxiques nouvelles et un vocabulaire plus riche vont permettre de s'éloigner peu à peu de l'imitation des sketches, et de proposer des situations complexes qui exigeront une plus grande autonomie d'expression (voir l'exemple ci-dessous).

On peut apporter une variante, à savoir rapporter un dialogue entendu : un élève a assisté à la scène et téléphone à son camarade pour lui raconter l'événement. On voit combien ce type d'exercice est plus productif que le simple entretien sur le texte sous la conduite du professeur. Non seulement l'élève a ici l'initiative des opérations linguistiques qui permettent de passer du plan du discours au plan du récit (passage au style indirect, passage à la troisième personne, passage au passé), mais il est également conduit à reformuler le texte pour lui donner un sens (dans cet exemple, la réplique *Давай пойдём в кино!* est bien comprise comme l'expression d'un désir), et à s'impliquer lui-même dans le sens qu'il lui donne. La réponse de Léna à la proposition de son ami est interprétée, non comme une simple assertion, mais comme un refus. De plus, ce refus est considéré, dans la perspective qui occupe notre témoin, comme étant l'information principale à retenir.

Exemple – commenter un dialogue entendu

Soit le dialogue suivant (enregistré ou joué par deux élèves).

Виктор: Давай пойдём сегодня в кино!

Лена: В кино? На какой фильм?

Виктор: В «Космосе» идёт исторический фильм о Наполеоне.

Лена: Ты знаешь, исторические фильмы я не очень люблю. И я устала.

Виктор: Ну что же. Я пойду один.

Deux autres élèves font comme s'ils avaient assisté à la scène (à la terrasse d'un café ou au coin d'un salon) et, très intéressés par l'enjeu de la discussion, commentent ce qu'ils viennent d'entendre :

– *Ты видел, кто там сидел?*

– *Да, Лена и Виктор.*

– *Ты слышал, что они говорили?*

– *Нет. Расскажи!*

– *Он хотел идти с ней в кино.*

– *А что она ему ответила?*

– *Что не хочет идти с ним.*

– *Интересно! А ты знаешь, почему она не хотела?*

– *Она сказала, что устала, но по-моему...*

Il est un fait que, dans la vie courante, lorsqu'il nous arrive de relater une conversation ou une scène, nous ne le faisons jamais de façon neutre, exhaustive et identique pour tous. Chacun ne retient que ce qui a attiré son attention du moment et interprète les propos en fonction de lui-même, de ce qu'il sait du sujet abordé, du contexte et de la personne à laquelle il s'adresse.

Improvisation

L'improvisation orale pendant les séquences d'apprentissage permet le réemploi des nouvelles structures. Elle stimule l'imagination des élèves, leurs capacités d'interprétation d'une situation, et leur permet de mobiliser spontanément leurs acquis linguistiques. Les supports peuvent aller d'un simple énoncé (imaginer toutes les réponses possibles à la question « Où se trouve le cinéma ? »), à une trame de dialogue (entre un client et un vendeur) ou à un document iconographique (voir « Exploitation d'un document iconographique » ci-après). Il est, naturellement, exclu d'évaluer sous une forme scolaire des prestations qui font appel à l'imagination et à la fantaisie.

Pour ne pas lasser les élèves et pour diversifier les approches, il est judicieux de faire intervenir des éléments ludiques dans les consignes (énumérations insolites, jeu de la valise, boule de neige...). Bien que sachant qu'il s'agit d'un exercice scolaire, les élèves sont motivés par la performance : il ne s'agit plus de trouver un mot russe ou une forme correcte qui sera évaluée par le professeur, mais il s'agit de gagner de vitesse les autres participants et, de ce fait, le mot ou la forme deviennent l'instrument de la victoire et retrouvent ainsi leur valeur d'outil.

La **prise de parole en continu** n'est pas fréquente dans une situation de classe. Il ne faut cependant perdre aucune occasion d'inciter les élèves à formuler, sur un temps limité, quelques phrases qui s'enchaînent : parler de soi, des autres, d'un événement (une sortie au cinéma, un match de football, un anniversaire), d'un lieu qu'il fréquente...

À cette étape de l'apprentissage, on attend de l'élève qu'il puisse formuler quelques phrases formant un tout cohérent, intelligible et correct.

Exploitation d'un document iconographique

L'exploitation d'un document iconographique dépend souvent de la nature même de l'image et de l'utilisation qui en est faite. On peut alors distinguer :

- l'image comme stimulus visuel destiné soit à la mise en place ou à la réactivation de structures linguistiques, soit à la préparation à l'écoute ou à la lecture ;
- l'image en tant que document authentique : photographie, tableau, caricature, symboles, panneaux, etc. ;

- l'image seule, l'image accompagnant un texte (par exemple, lors d'un exercice de lecture : suivre sur un plan l'itinéraire décrit dans le texte, vérifier si l'image correspond à la description écrite ou orale, etc.) et l'image accompagnée d'un texte (légendes de photos, caricatures, bandes dessinées, histoires en images, voir les exemples proposés dans les « Niveaux de compréhension » page 36) ;

- l'exploitation orale, qui s'appuie sur les réactions spontanées des élèves et l'exploitation écrite, qui sera plus structurée ;

- l'utilisation ludique et l'utilisation culturelle, les deux ne s'excluant pas nécessairement.

Pour que la description ait un sens dans une situation de communication, il faut que l'un des interlocuteurs au moins ait besoin de compenser par les mots ce qu'il n'a pas sous les yeux ou à l'esprit.

Dans tous les cas, **la description intervient lorsque l'évidence fait défaut**. La description vient combler un vide. Décrire ce que tout le monde voit est un exercice formel. Il est certes utile pour réactiver rapidement lexicale et structures syntaxiques et mettre les élèves les plus faibles en confiance en valorisant leur participation et les incitant à dire ce qu'ils connaissent.

Mais on ne peut réduire l'approche d'un document iconographique à la description sans risquer d'éteindre la motivation des élèves. La description pour la description est réductrice, car elle est purement référentielle et statique (désignation des éléments d'un univers dans lequel on n'entre pas), inutile et secondaire, voire absurde par rapport au sens implicite. En particulier dans les dessins humoristiques car la valeur allégorique de l'image en déplace la lecture à un autre niveau.

Pour être une source de motivation, la description ne doit donc pas être une finalité, mais apparaître comme une étape nécessaire d'une activité dont l'enjeu est l'élaboration d'une représentation ou d'un sens par définition non évidents. Cette interrogation sur l'image peut revêtir des formes très variées. Vous trouverez page suivante, à titre d'exemple, une liste d'activités fondées sur des exploitations diverses de l'image.

Expression écrite

Les travaux écrits seront au début du palier 1 le prolongement des activités pratiquées à l'oral. Ils seront destinés essentiellement à maîtriser la graphie et à fixer l'orthographe, le lexicale et les structures (exercices d'écriture, de copie, dictées, exercices d'application). Ce stade élémentaire devra cependant être progressivement dépassé dans des activités d'expression plus personnelle (lettres, commentaires d'images, courtes rédactions).

Liste d'activités fondées sur des exploitations diverses de l'image

Voir pour faire voir

- Un ou deux élèves décrivent une image du manuel, le reste de la classe cherche la page où elle figure.
- La classe décrit une image à un élève qui ne la voit pas et tente de la reproduire au tableau.
- Un élève a apporté une image inconnue de la classe, qui doit en élucider le contenu (la classe pose des questions ouvertes et c'est le possesseur de l'image qui est amené à décrire ; la classe pose des questions fermées et doit alors imaginer le contenu, le possesseur de l'image ne répondant que par oui ou non).
- La classe observe une image pendant une minute, puis cache le document et évoque le plus de détails (objets, actions) possible.

Voir pour comprendre (observation et analyse)

- La classe compare deux images presque identiques où se sont glissées des différences.
- La classe commente une image où figurent des anachronismes, des détails absurdes (on peut être amené à s'interroger sur la raison de ces détails).
- La classe tente de reconstituer la vignette que l'on a retirée d'une bande dessinée.
- La classe remet dans l'ordre chronologique ou logique les vignettes d'une bande dessinée qui ont été mélangées.
- La classe cherche à deviner la partie occultée d'une image (hypothèse, logique...).
- La classe imagine la suite ou la fin d'une histoire en images.
- L'image est un plan ou une carte (ville, village, campagne) et il s'agit d'expliquer un itinéraire (le plus court, ou bien le plus intéressant, ou bien celui qui permet d'aller à la fois à tel endroit, puis à tel autre). Cette tâche peut prendre une dimension culturelle (grandes villes de Russie).
- Le dessin correspond ou ne correspond pas à la description qui en est faite. La classe réagit en énumérant les divergences.

Voir pour apprécier

- Le tableau, la photo que l'on aime ou que l'on n'aime pas. Qu'est-ce qui plaît ou ne plaît pas et pourquoi ?
- La couverture d'un livre, associée au titre : de quoi peut-il être question dans le livre ? L'image donne-t-elle envie de lire le livre ?
- Une affiche publicitaire pour un produit, un voyage... : le dessin ou la photo donnent-ils envie d'acheter le produit, de partir... ? Pourquoi ?
- Donner un titre à une photographie ou à un tableau.

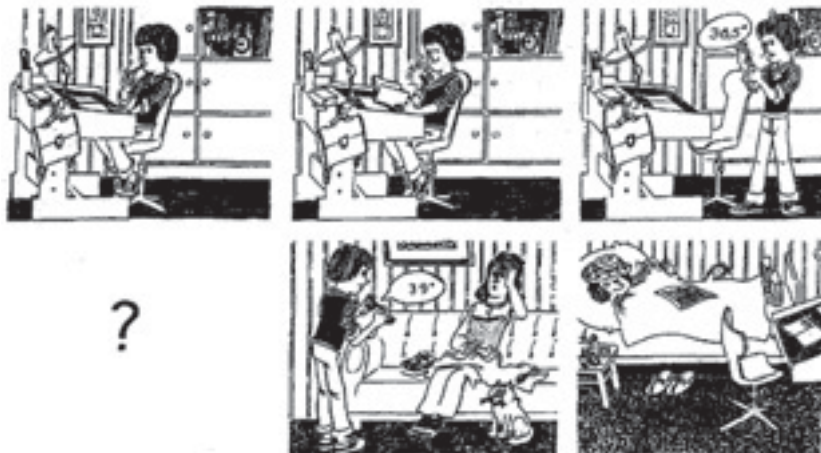
S'exercer à l'expression orale à partir d'une bande dessinée

Les huit exercices suivants s'appuient sur la bande dessinée muette « Le thermomètre ».



- Vous êtes un scénariste de bande dessinée et vous voulez publier en Russie :
 - Le dessinateur vous a apporté les planches. À vous d'inventer le contenu des bulles sans oublier le titre de l'histoire.
 - Vous décidez de modifier la scène finale : la mère tâte le front de son fils et s'aperçoit de la supercherie. Il faut donc changer les deux dernières images. Vous expliquez au dessinateur ce qu'il devra faire.
 - Un de vos lecteurs assidus pense qu'il s'agit d'un épisode autobiographique. Vous le détrompez en lui expliquant pourquoi ce ne peut pas être vous. (*Когда я был маленьким, у меня в комнате не было..., а был [a,u]...*).

- Autres exploitations possibles :
- Le chat a tout vu, et, comme celui de Marcel Aymé, il possède des talents de conteur. D'après vous, comment raconterait-il la scène ?
- La mère s'est inquiétée et a appelé le médecin. Celui-ci arrive. Que va-t-il se passer ?
- Votre camarade, qui est russe, est grippé et n'a pu venir en classe. Pour le distraire sans le fatiguer, vous lui racontez au téléphone le contenu de la bande dessinée que le professeur a distribuée.
- Le père rentre du travail et trouve son fils au lit. Imaginez leur conversation.
- La quatrième vignette a été perdue. On voit sur la cinquième que le thermomètre indique 39 °C. Que s'est-il passé entre la troisième et la cinquième vignettes ? Toutes les hypothèses sont permises.



La mise en place des mécanismes étant très longue, ces exercices, pour être efficaces, devront être guidés par des consignes précises : schéma narratif, structures et lexique à utiliser.

La plupart des activités précédentes peuvent être menées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Toutefois, la mise en forme écrite devra correspondre à des règles préalablement définies. Tout ce qui amènera à se poser des questions, à en poser aux autres, stimulera très souvent l'expression.

Les exercices d'application jouent un rôle dans la compréhension des faits de langue et contribuent incontestablement à fixer les connaissances nouvelles. Mais ils ne sont pas des activités d'expression écrite. On constate d'ailleurs souvent que certaines fautes qui ont été soigneusement évitées dans ces exercices réapparaissent spontanément lorsque l'on passe à la production personnelle.

Pour que les structures aient une chance d'être véritablement assimilées, il faut dépasser le stade de la manipulation grammaticale et, comme en expression orale, créer les conditions permettant à l'élève de s'impliquer dans ce qu'il énonce.

Un entraînement efficace à l'expression écrite reposera donc sur des exercices de rédaction courts, mais fréquents et réguliers, où l'écriture jouera pleinement son rôle d'activité de communication.

Utiliser les connaissances nouvellement acquises pour écrire

À un niveau où l'acquisition des structures grammaticales détermine l'ensemble de la progression linguistique, il convient d'adapter les exercices d'expression aux structures en cours d'assimilation.

Pour chaque structure nouvelle, on se demandera dans quel type de situation elle est susceptible d'apparaître, et quel besoin d'expression permettra de motiver son utilisation. Les quelques exemples ci-dessous montrent comment il est possible d'articuler les exercices d'expression sur les notions grammaticales en cours d'apprentissage.

– L'orientation dans l'espace : vous invitez un camarade et lui expliquez comment se rendre chez vous. Décrivez votre maison, votre chambre, dites ce que vous aimez, ce que vous n'aimez pas.

– L'emploi des futurs : votre professeur vous propose de vous emmener en Russie. Posez des questions sur ce qui vous attend là-bas.

– Le conditionnel : quel serait le collège de vos rêves si vous aviez le pouvoir de changer les choses ?

– La quantité : vous avez projeté un pique-nique. Faites la liste des achats à faire.

– La comparaison : entre deux cartes postales qui vous sont proposées, laquelle préféreriez-vous envoyer à votre correspondant ?

Dans la mesure où ce type d'exercice s'inscrit dans une séquence d'apprentissage, on pourra imposer un certain nombre de structures à utiliser, en évaluation sommative notamment. Il n'est pas souhaitable, par ailleurs, de laisser les élèves faibles face à leur feuille blanche sans leur procurer une aide préalable. On pourra faire précéder le travail d'écriture d'une phase de préparation collective, qui consistera à mettre les idées en commun, à rappeler le lexique et les structures dont on aura besoin, à donner éventuellement des amorces de phrases.

Par exemple, pour exprimer l'appréciation, on peut proposer la situation suivante.

Exemple – exprimer l'appréciation

Énoncé : Vous avez été invité à aller au théâtre. Or il neige et les transports ne marchent pas. Réagissez et justifiez vos sentiments.

Consigne : Utilisez en début de phrase un des mots suivants : *как, какой, какая, какие.*

Voici un exemple de productions obtenues dans des devoirs de 5^e :

— *Какой ужасный день! Почему автобусы и метро не ходят?*

— *Как жалко, что у меня нет машины!*

— *Как далеко мы живём от центра!*

— *Какая плохая погода! Я не люблю снег.*

— *Как красиво! Какие красивые деревья! Это как на каникулах.*

— *Как хорошо! Я не люблю театр.*

Écrire pour être lu

Des exemples donnés plus haut, il ressort que l'expression écrite ne saurait se limiter à la seule narration (raconter ou décrire). On écrit pour obtenir des informations, pour donner des instructions, pour proposer, pour exprimer un avis, une préférence... Dans les faits, et quelle que soit la fonction assignée à l'acte d'écrire, on écrit donc dans le but d'être lu et souvent d'obtenir une réponse ou une réaction.

Cela suppose en premier lieu que la présentation du texte soit soignée, l'écriture lisible, les règles de ponctuation respectées, les paragraphes clairement disposés. Une copie mal écrite ou mal présentée sera rendue à son auteur avec consigne de la refaire.

Chaque fois que cela sera possible, il sera intéressant de faire en sorte que l'écrit devienne un véritable support de communication, que les textes, une fois corrigés, soient échangés, commentés, débattus.

Exemples d'échanges possibles

– Chaque élève a décrit son collège idéal. Les aspirations ne sont nécessairement pas les mêmes pour tous. La classe commente les différentes propositions.

– Chaque élève a posé par écrit des questions à un camarade sur sa famille, sa maison, un itinéraire... Les lettres sont échangées et chacun répond à celle qui lui est adressée.

– Chaque élève a décrit, sans citer la personne, un(e) camarade de la classe, son physique, ses occupations, ses goûts... Le professeur lit chaque description, et la classe devine de qui il s'agit.

Dans une narration, on n'est pas tenu de dire la stricte vérité ; l'appel à l'imaginaire peut même souvent motiver des élèves qui n'ont pas nécessairement envie de s'exprimer sur eux-mêmes devant leur professeur ou leurs camarades.

Exemples faisant appel à l'imaginaire

– Chaque élève a écrit trois choses qu'il a faites la veille au soir. Il avait le droit de glisser une information fautive. La classe devine laquelle.

– Chaque élève a raconté un exploit, sportif ou autre, qu'il a accompli. La classe devine s'il a dit la vérité.

Travail personnel de l'élève

L'entrée au collège marque une rupture dans la vie de l'enfant. Il faut avoir à l'esprit que pour lui, ni l'apprentissage d'une leçon, ni la mémorisation d'un dialogue, ni l'exécution d'un exercice ne sont des tâches allant de soi. Il conviendra donc de consacrer beaucoup de temps au début de l'année à l'apprentissage de ces savoir-faire.

Il est souhaitable que, d'un cours à l'autre, l'élève ait systématiquement du travail à faire : si possible, une partie consacrée à l'écoute, une partie mémorisation, une partie production écrite. Ce travail, guidé par des consignes précises concernant les conditions de réalisation et les critères de réussite, sera, bien entendu, contrôlé au cours suivant.

Ces consignes, pour l'apprentissage d'une leçon par exemple, peuvent être selon les cas : **écouter**, lorsque cela est possible, l'enregistrement sonore du texte ou du dialogue en regardant l'image (ou les images) qui l'accompagne ; **lire à haute voix** plusieurs fois le texte ou le dialogue en respectant l'accentuation, la phonétique, l'intonation, l'accent de phrase ainsi que le débit ; **lire silencieusement** tout le texte ou le dialogue intégral en associant mentalement la forme graphique des mots à leur image acoustique ; **répéter ce qui est nouveau** par rapport au cours précédent ; **vérifier le sens des mots** à l'aide des notes du cahier ou du lexique figurant dans le manuel ; **s'entraîner à orthographier et à mémoriser** les énoncés comportant des mots nouveaux (en autodictée) ; **rejouer tout** ou en partie le dialogue, en pensant aux mots écrits et aux intonations entendues et en associant, chaque fois que cela est possible, le signifié au signifiant. Il est, en effet, important de voir un chat ou son chat en mémorisant le mot *кошка*, d'accompagner le mot *вот* du geste correspondant. Cet effort contribuera à éviter les confusions fréquentes entre paronymes (*брат/врач, вдруг/друг, можно/много...*) ; **personnaliser et s'approprier le dialogue** en changeant les noms pro-

pres, les lieux... ; faire un **bref résumé du dialogue** ; **imaginer les questions** que l'on pourra poser à ses camarades sur le dialogue étudié.

Les **exercices écrits** seront le prolongement naturel et indispensable des activités du cours : exercices de transformation, de substitution, exercices à trous, mots ou phrases à remettre dans l'ordre, phrases à compléter, questions à retrouver dans un dialogue tronqué... Lorsque les énoncés dans certains manuels sont rédigés en russe ou peuvent prêter à confusion, il est indispensable de les expliciter et,

mieux encore, d'amorcer le processus nécessaire en classe avec les élèves. Des exercices de production semi-guidée pourront intervenir assez rapidement. Il s'agira essentiellement d'exercices d'imitation : transposer le dialogue du manuel en modifiant quelques éléments. L'imitation, qui est un début de transfert et de production personnelle, est une étape à ne pas négliger. La prise de risques doit être ici encouragée. Les productions intéressantes peuvent être notées au tableau et recopiées dans les cahiers.

Document 1 – script du dialogue²

Support : document audio. Compétence exercée : compréhension de l'oral.
Script du dialogue entre Nadia, Fédora Epifanovna et Daria Alexandrovna. Надя: Добрый день, Федора Епифановна! Меня зовут Надя. Я студентка социологического факультета. Ф.Е.: Что ты говоришь? Какого факультета? Надя: Социологического. Мы изучаем, как живут в деревне. Ф.Е.: Ну что, доченька: живём, работаем. Надя: Скажите, пожалуйста, у вас есть телевизор? Ф.Е.: А как же! У меня есть старый телевизор, а у Дарьи Александровны – новый, хороший. Я фильмы люблю смотреть, и рекламу. Надя: А видеомэгаптофон у вас есть? Ф.Е.: Видеомэгаптофона нет. А вот у Мити есть. Это мой сын. Он живёт в городе, учится в университете. Он учит итальянский язык. Д.А.: А мой уже работает. Он шофёр. Надя: Дарья Александровна, а мобильный телефон у вас есть? Д.А.: Нет, у меня нет... Ф.Е.: А у моего Мити есть мобильный. Д.А.: Митя, Митя... Как она любит своего сына... Всегда думает о нём, говорит о нём...

Document 2 – questionnaire réalisé par des élèves de 6^e

Вас зовут ...		ДА	ДА	ДА	ДА
Вы	девочка		мальчик		работаете
	ученик / ца		студент / ка		учитесь
Вам	10 лет		11 лет		12 лет
	в городе		в деревне		в...
Вы живёте	в доме		в квартире		на марсе*
	в футбол		в регби		в баскетбол
Вы играете	в гандбол		в теннис		в шахматы
	в ватерполо*				в гольф*
Вы любите (спорт)	гимнастику		плавание		коньки
	атлетику		верховую езду*		лыжи
Вы играете	на гитаре		на саксофоне		на флейте
	на пианино		на виолончели*		на балалайке
Вы слушаете	рок-музыку		классику*		джаз*
	хард-рок*		рэп*		ничего
Вы говорите	по-русски		по-французски		по-английски
	по-испански		по-итальянски		по-арабски
Вы курите	сигареты		сигары		трубку*
	ничего				ничего
У вас есть	сестра		брат		рыбка*
	кошка		собака		хомяк*
У вас есть	телевизор		пульт		компьютер
	радио		плеер		магнитофон
У вас есть	велосипед		коньки		лыжи
	роллеры				роллеры
Вы любите	математику		историю		географию
	физику		биологию		музыку
	русский яз.		рисование		физкультуру
Вы любите ходить	в кино		в театр		на концерт
	в музеи		в библиотеку		на стадион
	в магазины		в ресторан		на каток*
Вы любите	город		море		горы*
	деревню		озеро		лес*
Вы любите обедать	дома		в школе		в кафе
	в буфете		в ресторане		в МакДональдсе*
Вы любите есть	салат		рис		пюре
	суп		хлеб*		компот
	рыбу		мясо		сыр*
Вы любите пить	воду		чай		кофе
	молоко*		какао		сок

N.B. Les astérisques indiquent le vocabulaire demandé par les élèves au professeur.

2. Reportage I, Belin, 2005 (leçon 12 – dialogue page 84).

Évaluer

Objectifs d'évaluation

Chaque nouvelle séquence doit enrichir le bagage lexical linguistique de l'élève et lui permettre de progresser dans le processus de communication. Si une même leçon de manuel propose des outils linguistiques et entraîne à un certain nombre de compétences, celles-ci ne peuvent être exercées et évaluées toutes à la fois. Il faut opérer des choix parmi les nombreuses tâches possibles et les inscrire dans une progression sur l'année.

Avant d'aborder une nouvelle séquence, on aura pris soin de dégager les objectifs essentiels, sur lesquels portera le contrôle final : objectifs de communication, objectifs linguistiques (lexique et structures), objectifs culturels (l'évaluation de ce dernier objectif donnera lieu à une évaluation moins systématique).

Évaluation des connaissances

Différents types d'évaluation

En début d'année, l'évaluation diagnostique est très utile pour avoir une perception exacte du niveau réel de chacun et se rendre compte des acquis des élèves, notamment dans une classe hétérogène. On peut ainsi bâtir une remédiation et une progression appropriées. La diversité actuelle des parcours linguistiques à l'école primaire impose une telle démarche en début de sixième.

L'évaluation formative permet au professeur, tout au long de la séquence d'apprentissage, de constater les progrès accomplis, de détecter et de répertorier les erreurs, d'apprécier leur fréquence, leur répartition, et de moduler le cours de l'apprentissage en fonction des besoins qui surgissent.

Elle permet à l'élève de mesurer s'il a atteint des objectifs précis, de savoir s'il a besoin d'une remédiation ou si, au contraire, il est en mesure d'aider des camarades qui n'ont pas compris ou pas su appliquer une règle.

Elle est réalisée grâce à des batteries de tests ponctuels, écrits ou oraux, qui aboutissent à des évaluations servant uniquement d'échelles. Il est important que l'élève ait le temps de comprendre, de s'exercer, de prendre des risques et de mémoriser avant d'être définitivement évalué.

C'est le rôle également du cahier d'exercices : il est à la fois le lien entre l'école et la maison, et la page sur laquelle on tente de s'exprimer. Régulièrement relevés et corrigés, ces cahiers sont un recours indispensable pour l'élève, notamment au moment des révisions. Il est donc nécessaire que ces cahiers soient tenus avec soin, bien organisés et qu'ils proposent suffisamment d'exercices différents pour balayer les possibilités qui existent.

Lors du contrôle-bilan de l'évaluation sommative d'une séquence d'apprentissage, le professeur proposera des exercices faisant appel à des opérations mentales de complexité variée : une partie met en jeu la mémorisation du lexique et des structures ; une partie est destinée à la mise en application un à un des faits de langue nouveaux ; une dernière partie amène l'élève à utiliser ses connaissances, ainsi que ses acquis antérieurs valorisés par une « prime de risques ».

Il est intéressant d'évaluer ces niveaux séparément pour cibler plus précisément la nature des efforts que l'élève aura à fournir pour progresser (voir l'exemple 3 dans le document 1 page 49).

Règles à respecter dans toute évaluation

– Ne proposer que ce qui a déjà fait l'objet d'un entraînement préalable (ne pas proposer, par exemple, une rédaction comme « bilan » si les élèves n'en ont pas rédigé lors de la séquence).

– Les conditions de réalisation doivent être clairement définies : à l'oral ou à l'écrit, avec ou sans document ou dictionnaire, seul ou en binôme, temps imparti, nombre de lignes, structures à utiliser...

– Les critères de réussite doivent être communiqués à l'élève pour qu'il sache si, oui ou non, il a atteint l'objectif visé. Il doit connaître le seuil minimum de qualité : à partir de combien d'expressions correctes, pourra-t-il affirmer, par exemple, qu'il « sait parler de ses loisirs » ? Cette évaluation critériée est positive et motivante. L'élève n'est pas sanctionné pour ce qu'il ne sait pas faire, mais évalué pour ce qu'il est capable de réaliser.

Ainsi, dans une rédaction, une fois le nombre de lignes ou de mots indiqué, le professeur précise ses attentes : « Décrivez au moins quatre activités que vous aimez » pour le cas précédent, « Employez au

moins trois propositions relatives avec le pronom au nominatif » s'il s'agit de vérifier la capacité de l'élève à se servir de cet outil grammatical. L'évaluation ne portera alors que sur ces points précis, laissant le reste, corrigé certes, mais non évalué ce jour-là.

Les barèmes, quant à eux, peuvent être communiqués aux élèves pour qu'ils choisissent éventuellement l'ordre et le délai d'exécution des exercices.

D'une manière générale, la clarté dans la communication des règles du « jeu » évite bien des incompréhensions, bien des malentendus qui sont sources de découragement et de désintérêt. Elle est indispensable dans une discipline où l'objectif principal est justement la communication.

On trouvera en document 1 page 49 quelques propositions d'évaluations sommatives ayant trait à des aspects linguistiques différents.

Tous les outils d'évaluation qui suivent s'appuient sur l'apprentissage préalable par les élèves d'une séquence donnée. Ils permettent d'évaluer le degré de maîtrise des objectifs atteint par les élèves. Les exemples partent de l'hypothèse que les élèves ont été soumis à l'entraînement nécessaire aux compétences évaluées. Ils s'appuient en majeure partie sur le matériel proposé par la leçon 12 du manuel *Reportage I*, Belin, 2005.

Évaluation formative de la maîtrise d'outils linguistiques

Préalablement au contrôle final, pour évaluer l'assimilation du lexique nouveau tant dans sa compréhension orale que dans sa transcription écrite, on peut proposer un exercice de dictée.

Celle-ci permet également de vérifier certains acquis de phonétique et grammaire : l'attention devra porter ici sur les consonnes sourdes (*в футбол*), l'orthographe du son [ца] à la fin des verbes pronominaux (*купаться, катаются*) et sur la discrimination du mot *есть*.

Exemple – expression écrite
<p>Supports : outils linguistiques utilisés dans la leçon 12. Dictée : ДИКТАНТ – УРОК 12.</p>
<p>1. Осенью они играют в футбол. 2. Летом я люблю купаться в озере. 3. Зимой они катаются на лыжах. 3. У неё есть совсем новый калькулятор. 4. – Ты учишься или работаешь? –..... 5. В этом магазине говорят по-русски.</p>

Avec des élèves débutants plus âgés (ou avec ceux qui en sentent le besoin) ces mêmes acquis peuvent être vérifiés à l'aide de phrases de thème. Celles-ci prennent véritablement sens grâce aux pointillés

qui offrent la possibilité de fournir une réponse personnelle en **situation de dialogue**.

Elles vérifient également la capacité à poser des questions, la maîtrise de la traduction de « Et vous ? » → *А вы?* ou *А у вас?*, ainsi que la non-répétition en russe du pronom personnel (– *Мои, j'aime...* → – *А я люблю...* / – Et *vous, aimez-vous...* ? → – *А вы любите...?*).

Exemple – expression écrite
<p>Supports : outils linguistiques utilisés dans la leçon 12. Thème et production écrite.</p>
<p>1. En été, les étudiants vont à la campagne ou se baignent dans la mer. En hiver, ils font du ski ou du patin. – Et vous ? </p> <p>2. Фédора n'a pas de magnéscope, mais elle a un téléviseur tout neuf ! – Et vous, que possédez-vous ? </p> <p>3. Les grands-mères russes aiment regarder les films et la publicité à la télévision (= <i>по телевизору</i>). Et vous, qu'aimez-vous regarder ? </p>

Évaluation sommative de l'expression écrite

Tous les outils d'évaluation qui suivent s'appuient sur l'apprentissage préalable par les élèves d'une séquence donnée. Ils permettent d'évaluer le degré de maîtrise des objectifs atteint par les élèves. Les exemples qui suivent partent de l'hypothèse que les élèves ont été soumis à l'entraînement nécessaire aux compétences évaluées. Ils s'appuient en majeure partie, comme précédemment, sur le matériel proposé par la leçon 12 du manuel *Reportage I*, Belin, 2005.

On peut proposer un contrôle sommatif évaluant :

- la mémorisation de la conjugaison des verbes pronominaux et la distinction en russe entre les trois verbes « apprendre » ;
- la capacité à appliquer les règles concernant l'emploi de *есть* et *нет* ;
- la capacité à utiliser les connaissances : savoir exprimer l'existence et la possession, savoir dire ce que l'on apprend, savoir parler de ses loisirs ;
- la capacité à distinguer les emplois des possessifs de la 3^e personne du singulier.

Il est impossible de tout évaluer en une heure. Le choix opéré ici exclut la vérification de certains faits de langue : au professeur de s'en souvenir et de l'évaluer une autre fois ou sous une autre forme, (voir le document 1 page 49).

Continuer un dialogue amorcé offre une variante possible de production personnelle (voir page 21).

Exemple – expression personnelle écrite

Support : image de *Reportage I*, éd. du Globe, 1995 (leçon 19, page 112).

Énoncé : recopier le début du texte suivant en russe et continuer le dialogue, en employant les prépositions « sous, au-dessus de, entre, derrière, devant, à gauche de, à droite de ».

Véra entre dans la chambre de son fils. Elle est mécontente parce que tout est en désordre.

Elle dit :

- Valéry, pourquoi la guitare est-elle par terre?
- Je ne sais pas. Voilà, maintenant, elle est dans l'armoire.
- Mais ce n'est pas sa place ! Et pourquoi...

Вера входит в комнату сына. Она не рада, потому что всё в беспорядке.

Она говорит: – Валера, почему гитара лежит на полу?

- *Не знаю. Вот теперь она лежит в шкафу.*
- *Но это не её место! А почему.....*

Évaluation des compétences de communication

Pour permettre une progression structurée dans ces compétences, il est indispensable de planifier l'évaluation de leur maîtrise.

Les contrôles traditionnels comportent généralement une part de production personnelle écrite, mais celle-ci insiste le plus souvent sur les acquis de la séquence évaluée. Elle se présente sous forme de réponses à des questions posées, de dialogues programmés ou à terminer, mais ils restent prioritairement axés sur le travail linguistique en cours (voir le document 1 page 49).

Indépendamment de ces contrôles, il faudra ménager des plages d'évaluation plus globale de l'expression écrite et orale (sous ses deux formes, continue et dialoguée).

L'expression écrite prendra un caractère plus personnel sous forme de rédactions de 8 à 10 lignes, laissant l'élève libre de choisir le lexique et les structures à employer. Il pourra ainsi montrer sa capacité à pallier ses lacunes ou oublis, et à faire partager ses avis et sentiments. L'expression de ceux-ci, si modeste soit-elle, représente une part importante

de l'envie de communiquer (voir « Modalisation », document 3 page 29).

Attribuer une note d'oral à chaque élève en fin de trimestre s'avère fort complexe et il en résulte, dans la plupart des cas, une surévaluation de la participation de l'élève aux activités de la classe, évaluation, par ailleurs, plus ou moins fiable et sans critères clairement énoncés.

L'exemple du test pour l'évaluation de l'oral figurant en document 2 pages 50 et 51 propose des pistes qui tentent de prendre en compte les spécificités d'une production orale personnelle.

Il faut avoir conscience que l'évaluation de l'expression orale individuelle demande une excellente organisation. Afin de limiter la perte de temps, ne pas rompre le rythme de la classe et laisser le groupe inactif, il peut être commode d'associer dans le même temps cette évaluation de l'expression orale avec celle de la compréhension de l'écrit (voir deux exemples proposés en documents 3 et 4 pages 52 et 53).


Cette note d'oral devra également prendre en compte la **compréhension de l'oral**. Les textes servant de supports ne sont pas destinés à être distribués et étudiés. C'est pourquoi ils peuvent comporter des faits de langue de niveau plus avancé : tout dépendra de la grille proposée. Un exemple de compréhension globale à partir d'un texte un peu plus élaboré figure en document 5 page 54.

Les grilles de compréhension de l'oral et de **compréhension de l'écrit** proposées dans ce but ne se rattacheront pas à la séquence en cours, mais tenteront d'évaluer la maîtrise plus globale de la compétence de compréhension. En planifiant une progression sur l'année, le professeur choisira (ou créera) des textes sur des situations proches de celles étudiées en classe et comportant quelques mots inconnus. Il fera apparaître dans ces grilles :

- des champs lexicaux différents d'un contrôle à l'autre (voir document 1 page 26) ;
- des compétences langagières différentes selon l'évolution de la classe (voir « Programmes », tableaux 1 et 3, CECRL pages 8 et 9 et « Modalisation », document 3 page 29) ;
- des niveaux croissants de compréhension, alliant compréhension globale et détaillée, et allant de l'explicite vers l'implicite.

En incitant les élèves à mettre l'accent sur ce qu'ils ont compris, ces grilles leur donnent confiance et deviennent une aide à la lecture ou à l'écoute. Elles permettent également une évaluation positive, voire une auto-évaluation.

Document 1 – exemple d'évaluation sommative d'une séquence

Exemple – expression écrite	
<p>Supports : outils linguistiques utilisés dans la leçon 12 du manuel <i>Reportage 1</i>, Belin, 2005. ИМЯ: _____ NOTES : → КЛАСС: _____ ДАТА: _____</p>	
<i>КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА – УРОК 12</i>	
Мémorisation /5	
1. Conjuguer les verbes <i>учить, учиться, купаться.</i>	/2
2. Compléter les phrases suivantes à l'aide d'un des trois verbes « apprendre ».	/3
<p>1. <i>Студенты не работают: они</i> 2. <i>Сейчас мы на уроке и мы грамматику.</i> 3. <i>Я ещё не физику и химию.</i> 4. <i>Что ты делаешь? Почему ты не уроки?</i> 5. <i>Я люблю утром, но не вечером.</i> 6. <i>Мой брат, как рыбы живут в озере.</i></p>	
Application des règles /5	
3. Ecrire le contraire : <i>В избе есть телевизор.</i> <i>В классе есть доска.</i> <i>На столе есть вино.</i>	/5
4. Exprimer la possession : <i>Я / книга.</i> <i>Мы / секрет.</i> <i>Федора / самовар.</i>	
5. Exprimer la non-possession : <i>Он / учитель.</i> <i>Она / ракетка.</i> <i>Они / место.</i>	
6. <i>Его? Её? Свой?</i> <i>Настя и брат живут в Костроме.</i> <i>Они очень любят город. Валера играет в теннис, а сестра нет.</i>	
Utilisation des connaissances /10	
7. Répondre aux questions en tenant compte des indications entre parenthèses :	/4
<i>У тебя есть брат или сестра?</i>	(donner une réponse complète)
<i>У тебя есть кошка или собака?</i>	(donner une réponse complète)
<i>Какой ты изучаешь язык?</i>	(voir l'image ci-dessus)
<i>Почему Настя сейчас в Белове?</i>	(qui est-elle, où habite-t-elle, a-t-elle des enfants, ce qu'ils font, qu'aime-t-elle faire, etc.)
<i>Что вы знаете о Федоре Епифановне?</i>	(qui est-elle, où habite-t-elle, a-t-elle des enfants, ce qu'ils font, qu'aime-t-elle faire, etc.)
8. Ecrire un dialogue entre toi et un(e) ami(e) sur le thème suivant :	/6
<p><i>Ты отдыхаешь у бабушки в деревне. Там тоже твоя подруга (или твой друг).</i> <i>Ты любишь деревню, а он(а) любит город. Или наоборот (= ou le contraire).</i></p>	
Employer les expressions suivantes et les cocher au fur et à mesure :	
Se baigner :	L'expression de la présence :
Faire du patin, ski... :	L'expression de l'absence :
Aller au cinéma, parc... :	Deux adjectifs de couleur :
<p>La prime de risques est attribuée à ceux qui auront coché plusieurs fois la même case. L'expression écrite est évaluée ici sous forme de réponses à des questions posées et de dialogue programmé.</p>	

Document 2 – évaluation de l'expression orale

L'expression orale est, de toutes les activités langagières, la plus délicate à évaluer. Cependant, un test oral organisé deux fois par trimestre par exemple, permettra de mieux rendre compte de la progression des élèves qu'une simple évaluation de la participation. La grille proposée ici est valable pour toute la durée du palier 1. Elle peut, bien sûr, être modulée quant à ses items et barèmes, selon les objectifs ponctuellement poursuivis. Elle a été régulièrement testée dans des classes de 6^e et de 5^e (20-25 élèves) sur deux heures de cours.

Ce test évalue

- la correction de la prononciation lors de la lecture à haute voix d'un texte connu (n'importe quel texte ou dialogue déjà étudié) : les éléments retenus ici peuvent naturellement être adaptés, mais 5 critères suffisent ;
- la prise de parole en continu : 4-5 phrases enchaînées à partir d'images parlantes (images déjà commentées dans le manuel utilisé ou prises dans d'autres manuels de même niveau) ;
- l'interaction orale que le professeur improvise avec l'élève (à partir des phrases précédentes ou sur d'autres thèmes) ;
- la compréhension de l'oral (testée lors d'une autre séance).

Déroulement

La classe est occupée par un travail de compréhension de l'écrit (voir documents 3 et 4 pages 52 et 53). Les élèves se présentent un par un, tirent au sort deux images, en choisissent une et préparent oralement leur commentaire pendant que l'élève précédent passe le test avec le professeur.

Pendant la séance		Après la séance
L'élève lit le passage proposé par le professeur.	Le professeur coche autant de fois qu'il le faut le non-respect des 5 premiers critères (voir le test oral ci-dessous). Il ajoute des + pour l'aisance.	Le professeur comptabilise les points et évalue (0, ½, 1, 1½, 2...) selon une grille préétablie mettant en rapport le nombre d'items cochés et la note définitive.
L'élève prend la parole en continu pour commenter l'image choisie.	Le professeur coche le nombre d'énoncés employés et, parmi eux, ceux qui sont corrects. Il ajoute des + pour l'emploi d'expressions plus rares.	
L'élève entre en interaction orale.	Le professeur met des + chaque fois que l'élève a su réagir, soit en répondant correctement, soit en maintenant simplement le lien de la communication.	

Test oral pour le palier 1

(avec, en tramé, un exemple de notation)

Lecture (1 min de lecture de 8 à 10 lignes d'un texte ou d'un dialogue déjà étudié)

Critères de réalisation	Critères non réalisés (cochés en classe et comptabilisés plus tard)	Barème	
Accents toniques bien placés	//// → 5	0,5	/2
Prononciation O/A respectée	//// → 4	1	/2
Bonne prononciation des voyelles après Ж, Ч, Ш, Щ	→ 0	2	/2
Bonne prononciation de Ъ	/ → 1	1,5	/2
Aisance, bonne intonation	+ + → 2	1	/2
		6	/10

Commentaire d'image et entretien (3 min de préparation et 2 min de commentaire et entretien)

Production spontanée	Énoncés employés	///// → 7	2,5	/3
	dont énoncés corrects	//// → 5	1	/2
Originalité	+ + + → 3	1,5	/2	
Réactivité	+ + + + → 4	2	/3	
		7	/10	

Compréhension de l'oral (test effectué lors d'une autre séance et évalué, par exemple, sur 10).

La note finale dépendra de la pondération que le professeur souhaite attribuer à ces trois parties. Il peut éventuellement prendre en compte une quatrième partie évaluant la **participation orale spontanée** de l'élève. Voici des exemples d'images « parlantes », tirées des manuels *Русский язык 1, 2, 3* de Viatutnev (éd. La Langue russe, Moscou, 1982, 1983 et 1985). Ces manuels proposent également un certain nombre de textes en prose tout à fait accessibles aux débutants.



Document 3 – évaluation de la compréhension de l'écrit en milieu de palier 1

Cet exercice peut être proposé à la classe pendant le déroulement du test oral.
Certains mots (*выступать, фокус, обезьяна*) peuvent être donnés en images ou en traduction au début de la séance.

Я ЛЮБЛЮ ЦИРК

(d'après le manuel *Русский язык 1*, Вятютнев, из. Русский язык, Москва, 1982)



Вчера было воскресенье и мы с папой были *в цирке*. И вот что мы там видели.
Сначала выступали *акробаты*. Они делали *сальто*. Ну это я не очень люблю. Я люблю, когда выступает *клоун*. А клоун был очень хороший. Он показывал фокусы, и у него была собака Тузик.
Клоун спрашивал: «Сколько будет два плюс два?» Тузик отвечал: «Гав, гав, гав, гав!» А ещё у клоуна были буквы А, Б, В, Г, Д, и он спрашивал: «Где буква А?» Тузик правильно показывал.



Потом выступали медведи и обезьяны. Обезьяны танцевали, а обезьяна Роза играла на гитаре. А медведи играли в футбол. Да, да, играли, как настоящие футболисты на стадионе!

Да, хорошо было в цирке!

А дома вечером мы с папой играли в цирк. Я был клоуном и показывал фокусы. Папа был акробатом и стоял на голове. У нас тоже есть собака – Жучка. Я спрашивал: «Сколько будет два плюс два?» Но Жучка не была в цирке и не знала, как правильно считать и решать задачи.



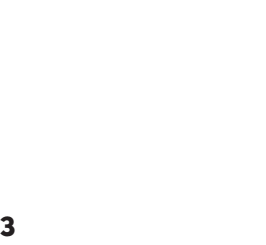





А потом я был шофёром, а папа был машиной, и я ехал на папе.

Наша мама говорит: «У нас дома настоящий цирк!»

Lisez le texte et recopiez les phrases qui peuvent servir de légendes à chacune des images suivantes.

Les images se suivent dans l'ordre du déroulement du texte.

Quelle image pourrait-on mettre dans la case 3 ? Dessinez-la et indiquez la légende qui lui correspondrait.

1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 

- | | |
|---|---|
| <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p> | <p>9. Quatre « mots transparents » figurent <i>en italique</i> dans le texte : pouvez-vous les traduire ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>10. Avez-vous deviné le sens du mot souligné «<u>настоящий</u>» ? Si oui, traduisez-le en français :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|---|---|

Document 4 – évaluation de la compréhension de l'écrit en fin de palier 1

Prérequis linguistiques : proposition relative (pronom relatif au nominatif), construction du verbe *хотеть*, comparatif (*лучше*) et superlatif, passé perfectif.

Prérequis de compréhension : savoir identifier le genre d'une personne à partir d'une forme verbale au passé, bien discriminer les cardinaux aux libellés proches, discerner les liens entre les termes d'une énumération, comprendre les mots transparents évoquant des lieux géographiques connus, savoir transcrire des noms de personnages célèbres (connus ou inconnus de l'élève).

ТИМА ПИШЕТ О СЧАСТЬЕ

(d'après le manuel *Русский язык 4*, Вятютнев, из. Русский язык, Москва, 1987)

Тиме тринадцать лет. Вчера на уроке русского языка учительница сказала, чтобы ребята написали, как они понимают счастье.

Вот что Тима написал:

- 1 *Есть люди, которые думают, что счастье – это хорошая квартира, ☼ машина, большой телевизор... Я так не думаю. Если у человека есть*
- 3 *хорошая квартира, он хочет, чтобы у него квартира была ещё лучше. Если он купил машину, он хочет купить и лодку. ☼. И так всё время... Я не думаю,*
- 5 *что счастье, это когда у тебя есть много красивых вещей.*
- Есть люди, которые думают, что счастье, это интересная работа.*
- 7 *Но это не всегда так. Например, у меня есть дядя лётчик, который летает в Америку, Африку, Японию, ☼. Хорошая работа: можно посмотреть все*
- 9 *страны! А он говорит, что его работа ему не нравится, потому что он мало бывает дома.*
- 11 *Может быть, это не так, но я думаю, что счастья нет и не может быть, если человек уже сделал всё, что хотел. Счастье – это делать что-*
- 13 *нибудь новое, интересное.*
- Самые счастливые люди на земле – это Амундсен, Гагарин, Павлов, ☼,*
- 15 *потому что они всё время открывали что-нибудь новое. Жить как эти люди – это большое счастье.*

Cochez la case qui correspond au contenu du texte

1. Тиме 13 лет 30 лет
2. Тима девочка мальчик женщина мужчина
3. Тима пишет этот текст, потому что
 Тима – писатель Тима пишет домашнее задание Тима пишет письмо
4. Тима думает, что работа лётчика интересная неинтересная
5. Дядя Тимы рад, что он лётчик да нет
6. Тима хочет жить как космонавт Гагарин да нет
7. Для Тимы счастье, это когда можно покупать всё что хочется
 когда люди любят свою работу
 когда люди хотят знать секреты Земли
 комфорт и отдых

Répondez à la question

8. (ligne 8) Вы понимаете, что значит слово «Япония»?

Если да, переведите его на французский язык:

Inspirez-vous du contexte et insérez à la place des ☼ :

9. (ligne 2) : un adjectif

..... машина

10. (ligne 4) : une phrase commençant par

Если он купил большой телевизор,

11. (ligne 8) : un nom propre (attention au cas à employer)

.....

12. (ligne 14) : un nom propre

.....

Document 5 – évaluation de la compréhension de l'oral en milieu de palier 1

Le texte suivant, s'il devait être étudié dans son intégralité, ne pourrait s'adresser qu'à des élèves de fin du palier 1. Mais, selon les besoins et les objectifs, il peut être proposé à des élèves moins avancés. Par exemple, ici, la question posée n'évalue que la compréhension globale du texte proposé et délaisse cette fois-ci tout approfondissement plus détaillé.

ЮРА ДУМАЕТ

(d'après le manuel *Русский язык 2*, Вятютнев, из. Русский язык, Москва, 1983)

Сегодня воскресенье. Поют птицы. Ребята играют в волейбол. Юра Воронин сидит около дома, смотрит на зелёные деревья, на птиц, на красивые цветы, на ребят. Он думает: "Какой хороший день! Надо сделать что-нибудь хорошее. А как?"

– Если сейчас придёт Оля и её подруги, я буду рассказывать им сказки. Они ещё маленькие и любят слушать сказки.

А Оля и её подруги тут как тут.

– Юра, помоги нам нарисовать волка, лису и бабочку.

– Я сейчас не могу рисовать. Я думаю, как сделать что-нибудь хорошее, – сказал Юра. – Если сейчас придёт Серёжа и его друзья, я буду с ними играть в шахматы. Они любят играть со мной в шахматы и решать задачи.

А Серёжа и его друзья тут как тут. Они начали спрашивать Юру:

– А на Урале много гор? А что там делают геологи зимой?

– А там живут белые медведи? А города там большие?

– Ребята, я сейчас не могу рассказывать вам об Урале. Я думаю, как сделать что-нибудь хорошее, – ответил им Юра. – Вот если сейчас придёт мой друг Виктор, мы будем играть в теннис.

А Виктор тут как тут.

– Юра, скоро 8-ое марта. Надо поздравить нашу учительницу. Я хочу пойти на почту и купить красивую открытку. Ты можешь пойти со мной?

– Нет, не могу, я сейчас думаю...

Вот уже вечер.

Виктор написал учительнице открытку.

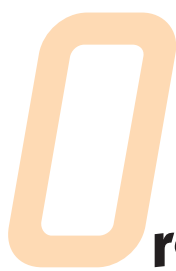
Серёжа нарисовал Оле бабочку, волка и лису. Сейчас он читает книгу об Урале.

Скоро будет ночь. Юре надо уже спать, а он сидит и думает, как сделать что-нибудь хорошее.



Écoutez le texte et répondez à la question posée. Justifiez votre réponse.

Как вы думаете, Юра хороший товарищ или плохой?



rganiser une séquence intensive

Les périodes d'enseignement intensif peuvent fournir un cadre approprié à l'exploitation en classe d'un conte populaire.

Le travail sera plus motivant s'il se fait à partir de plusieurs supports (vidéo, images fixes, enregistrement audio, texte écrit, bande dessinée...) et permettra de développer toutes les compétences de façon ludique et attractive.

Les contes populaires sont de bons supports d'apprentissage, mais leur langue, avec ses tournures spécifiques et souvent archaïques, demande souvent à être adaptée. En revanche, on trouve dans les contes des formules répétitives facilement mémori-

sables et des dialogues qui peuvent servir de base à des jeux de rôles.

Leur **mémorisation** permet d'acquérir du vocabulaire en contexte et leur **théâtralisation** facilite la prise de parole devant la classe.

Séquence 1 – à partir du conte Kolobok

Ce conte a été choisi pour sa popularité auprès du public russe.

Tableau récapitulatif des activités possibles au milieu du palier 1

Tâches		Compétences linguistiques		Activités langagières
		Phonologiques, lexicales et culturelles	Grammaticales	
Tâches essentiellement langagières	Réactiver et enrichir le bagage lexical. Restituer de façon simple l'histoire de <i>Колобок</i> . (Support : vidéo)	Renseigner sur les autres, qualifier, caractériser des personnages imaginaires (les animaux du folklore russe). Donner des informations sur des lieux, sur des déplacements, utiliser des repères temporels (<i>сначала, потом, наконец</i>).	Le complément de lieu (<i>зде, куда, откуда</i>). L'accusatif animé. Les conjugaisons de <i>неть/снеть</i> , de <i>есть/съесть</i> et de <i>/y'mu</i> . Les pronoms personnels à l'accusatif/génitif.	Compréhension de l'oral. Prise de parole en continu.
	Lire le conte.	Compétence pragmatique		Expression orale.
		Repérer la structure du conte.		
Mémoriser la chanson de <i>Колобок</i> et la chanter.	Compétences linguistiques		Compréhension écrite. Expression orale.	
	Savoir bien prononcer. (Supports : vidéo, audio ou texte adapté.)			
Avec une composante langagière	Réaliser une bande dessinée à partir du conte.	Savoir saluer, parler du lieu d'où l'on vient, du lieu où l'on va, du temps qu'il fait... (Supports : texte adapté, images, planches de dessins.)		Expression écrite.
	Mettre en scène une version adaptée du conte et la jouer.	Compétence socio-linguistique		Expression orale dialoguée.
Civilisation : connaître les costumes et les objets traditionnels, les isbas.				



Appréhender le conte

Après avoir entamé un échange introductif (*Какие русские сказки вы знаете, вы слышали, вам рассказывали на французском языке?...*) on visionnera le conte *Колобок*.

On trouvera une vidéo charmante à télécharger sur le site Internet Solnet¹. Aucune consigne particulière ne sera donnée au préalable : on laissera les élèves éprouver le simple plaisir de la découverte (voir ci-dessus).

On suscitera et recueillera les réactions des élèves : *Мне понравилось! Это гениально! Это для детей! Я знаю эту сказку...* La première fois, le professeur fournira une liste d'expressions (voir ci-contre).

La vidéo proposée ne peut en aucun cas servir de support à une activité de compréhension de l'oral exhaustive. On se servira surtout d'images fixes pour comprendre l'enchaînement des actions. Cependant, l'histoire ne pourra pas être comprise sans le dialogue-clé :

- *Колобок, Колобок, я тебя съем!*
- *Не ешь меня, Заяц! Я тебе песенку спою!*

À ce stade de l'apprentissage, les élèves ne pourront pas le comprendre seuls : le repérage d'éléments lexicaux et grammaticaux, ainsi que l'illustration par les images leur permettront d'en déduire le sens. Ils le mémoriseront ensuite sans difficulté.

Avant de visionner à nouveau la vidéo, les élèves seront invités à mobiliser le lexique déjà connu et à l'enrichir, sur les thèmes des animaux (document 1 page 64), des personnages (voir ci-contre) et de l'environnement (voir page suivante).

Les tâches seront exécutées soit individuellement, soit collectivement.

Comprendre la trame de l'histoire

Nommer les animaux, caractériser les personnages

Les élèves tenteront de nommer les animaux dans l'ordre de leur apparition en scène en regardant une

Listes d'expressions

Гениально! Классно!	Ничего! Нормально! Так себе!
Смешно!	Красота! Мне понравилось!
Неинтересно! Скучно!	Какой кошмар! Ужас!

Nommer les personnages

Recopiez parmi les mots proposés tous ceux qui peuvent caractériser ces deux personnages : attention aux intrus !

Мужчина, женщина, бабушка, дедушка, старая женщина, девочка, мальчик, девушка, молодой человек, старый мужчина, старик, старуха, баба, дед.

.....
.....
.....

1. www.solnet.ee/games/g5_55.html
 2. www.primlangues.education.fr/php/suggestion.php?id_sug=117&ctype=2

Décrire l'environnement

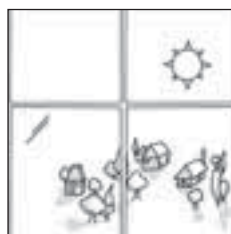
Les images vont vous aider à comprendre le sens du texte proposé plus bas. Complétez celui-ci avec les légendes des images qui se présentent dans l'ordre voulu. Vous obtiendrez ainsi une trame pour raconter ensuite l'histoire.



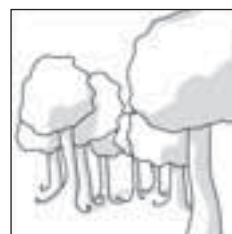
1. изба



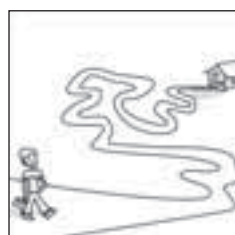
2. окно



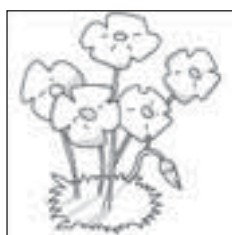
3. хорошая погода



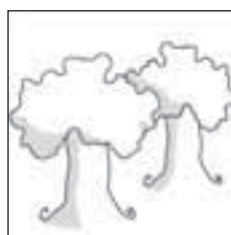
4. лес / в лесу



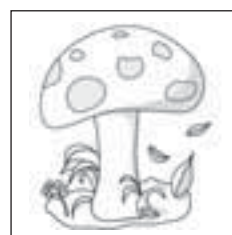
5. дорога



6. цветы



7. дерево / деревья



8. гриб

Бабушка и дедушка живут в..... Колобок смотрит в..... и видит, что на улице
..... Ему хочется гулять в.....
Он катится по..... и очень рад видеть....., и

deuxième fois la vidéo (ou seulement la seconde partie) et en répondant à la question : *Кого Колобок встречает в лесу? Сначала, потом, наконец...*

L'activité d'expression sera plus motivante si on dépasse le cadre de la simple description des images que tous ont sous les yeux : on demandera aux élèves de caractériser les personnages (humains et animaux). Des images différentes représentant les personnages du conte en action seront distribuées à plusieurs groupes d'élèves. Chaque groupe prendra le temps de mettre en commun (oralement) tous les renseignements possibles concernant leur personnage. Le rapporteur de chaque groupe restituera les informations une à une jusqu'à ce que les autres groupes devinent de qui il s'agit. Les élèves qui tentent de deviner peuvent éventuellement poser des questions.

Selon le niveau des élèves, les énoncés seront plus ou moins riches. Voir les exemples dans l'encadré « Caractériser les personnages » page 58.

Relater l'enchaînement des épisodes

Le réemploi et la réactivation des éléments linguistiques précédents vont permettre aux élèves de passer à l'étape suivante de la relation du conte. Certains élèves mimeraient les situations de dialogues les uns après les autres, tandis que d'autres nommeraient leurs actions.

Les verbes ainsi employés pourront être rassemblés dans un tableau commun dans l'ordre chronologi-

que du fil de l'histoire (voir « Enchaînement des épisodes » page suivante). On vérifiera collectivement le sens de ces verbes, leurs conjugaisons et constructions dans la limite de leur emploi dans la séquence.

Lire le conte

La tâche précédente aura permis de dégager la trame chronologique de l'histoire. Ce prérequis est nécessaire si l'on veut que les élèves puissent aborder la lecture du conte sans risque d'être rebutés par sa complexité lexicale.

Comprendre la structure du conte

Cependant, le conte original reste hors de portée des élèves débutants et le texte distribué en sera une version adaptée, par exemple, celle proposée par le site Internet Primlangues².

On en étudiera la structure : l'histoire répétitive, la chanson-refrain, le dénouement. Le tableau de verbes évoqué dans la tâche précédente pourra ainsi être complété (voir « Enchaînement des épisodes » page suivante).

On peut également proposer aux élèves de donner un titre à chaque épisode : *Колобок встречает волка...*

Lire, puis chanter la chanson de Kolobok

Les élèves repèreront facilement la chanson en vers dans le texte en prose. Ils la liront à haute voix

autant de fois qu'elle se présente dans le conte : ils remarqueront ainsi de quelle façon elle s'enrichit à chaque nouvel épisode. Cette tâche peut s'exécuter en chœur ou individuellement.

Puis la classe écoutera l'enregistrement (audio ou vidéo) tout en parcourant des yeux le texte. Les élèves interviendront et tenteront de chanter la chanson-refrain en même temps que Kolobok et en imitant éventuellement sa voix.

Selon le niveau des élèves, on peut se baser sur le texte original de cette chanson, repris dans la vidéo : «Я колобок, колобок, Я по коробу скребён, По сусеку метён, На сметане мешон, Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушёл, Я от бабушки ушёл, От тебя, зайца, давно уйду!»





On peut également avoir recours à la forme adaptée du site Primlangues : «Я Колобок, Колобок! Я от Бабушки ушёл! Я от Дедушки ушёл! Я от Зайца ушёл! Я от Волка ушёл! Я от Медведя ушёл! И от тебя, Лиса, тоже уйду!»

Allonger, au gré de leur imagination, la liste des prédateurs de Kolobok permettra aux élèves de s'appropriier plus facilement le texte.

Mettre le conte en scène

Mémoriser les rôles en réalisant une bande dessinée

Cette activité donnera la possibilité de garder une trace écrite personnelle du conte.

Caractériser les personnages			
	Images de la vidéo	Énoncés simples	Énoncés plus élaborés
старик		Где он живёт? Где он сидит? Что он любит есть?	С кем он живёт? Как он одет?
старуха		Где она живёт? Что она делает? Что вы видите справа?	С кем она живёт? Для кого она готовит? Как она одета?
Колобок		Где он сейчас? Что он делает? Куда он идёт?	Какой он? → жёлтый, золотой, круглый, вкусный, маленький... Откуда он идёт? Куда он катится?
заяц		Где заяц? Что он хочет? Что он слушает?	Какой он? → серый, добрый, голодный, большой, красивый... Что делает Колобок? Как кончается встреча?

Enchaînement des épisodes						
	Début du conte		Épisodes récurrents			Fin du conte
	Il était une fois...		La rencontre	Le dialogue	La chanson	La chute
	Épisode 1	Épisode 2	Épisode 3	Épisode 4	Épisode 5	Épisode 6
Niveau élémentaire	жить	хотеть гулять	идти видеть	говорить разговаривать отвечать	петь песенку слушать ему/ей нравится есть	слышать
Niveau plus avancé	ему хочется печь/испечь	уходить уйти катиться	встречать	бояться		

Réaliser une bande dessinée		
Support	Tâche	Activité langagière
Images avec bulles et liste de phrases toutes prêtes.	Recopier les phrases dans les bulles correspondantes.	Compréhension de l'écrit.
Planche de dessins avec bulles.	Remplir les bulles selon la situation évoquée par les dessins.	Transcription du texte original ou expression écrite personnelle.
Planche vierge.	Dessiner et légender les vignettes.	Expression écrite personnelle.

Le contenu des bulles est une forme d'écrit qui permet d'éviter le passage au discours indirect, prématuré avant la fin du palier 1.

Cette dernière production peut être proposée avec toutes les variantes possibles : changer la chronologie des événements ; diversifier la liste des personnages rencontrés ; moduler les relations entre les protagonistes ; trouver une autre chute au conte (Kolobok ne se fera pas manger) ; proposer autre chose qu'une chanson à écouter (Kolobok dansera, offrira des bonbons...) ; transposer le conte dans le monde réel d'aujourd'hui...

Il sera stimulant pour tous d'afficher les productions à la fin de la séquence et d'inciter les élèves à lire toutes les histoires proposées.

Distribuer et apprendre les rôles

Les rôles correspondent aux bulles des bandes dessinées et sont appris par cœur. La distribution se fera au gré des élèves.

On peut en outre développer l'expression orale dialoguée en étoffant les interventions des personnages.

Колобок pourra saluer les personnages de différentes façons : *привет! доброе утро! как дела?..* et demander où ils vivent : *в лесу, в тайге, недалеко от реки, около большого дерева...*

Le grand-père et la grand-mère pourront assister de loin aux rencontres successives de *Колобок* :

– *Смотри, кто это там?*

– *Это волк!*

– *Ты слышишь, что он говорит?*

– *Да! Он хочет его съесть!*

– *Ой! А что делает Колобок?*

– *Он песенку поёт! Волк его слушает. А теперь Колобок катится дальше!*

– *Молодец!*

Mettre en scène une version adaptée du conte et la jouer

– Concevoir des décors simples : on sensibilisera d'abord les élèves à l'habitat rural, l'isba et sa décoration (voir le document 2 page 64). On pourra se reporter naturellement à des contes russes illustrés. Si le conte est joué à la fin de la séquence, c'est-à-dire dans la classe, le mobilier présent symbolisera celui de l'isba : un carton sur une table tiendra lieu de poêle, un vrai samovar et un châle russe seront faciles à trouver.

– Préparer des costumes : on pourra proposer, comme sur la vidéo, d'habiller grands-parents et animaux de costumes traditionnels (à confectionner en papier ou en tissu).

– Confectionner la galette-Kolobok : plusieurs recettes conviennent, par exemple, celle du *Сметанник* (voir ci-dessous).

Évaluer

Les objectifs assignés à ce type de séquence intensive visent à plonger les élèves dans un bain, sinon linguistique, tout du moins « russe ». La multiplicité des tâches et la diversité des activités langagières mises en œuvre ne permettent pas d'évaluer précisément l'une d'entre elles. Le professeur peut tenter d'évaluer les élèves au fur et à mesure que les tâches proposées sont accomplies, mais

Galette Kolobok <i>СМЕТАННИК</i> ³			
Тесто		Крем	
Сахар – ½ стакана	Сметана – 100 г.	Сметана – 600 г.	
Сода – ½ ложки	Масло – 75 г.	Сахар – 1 неполный стакан	
Яйцо – одно	Мука – 2 стакана	Орехи очищенные – 1 стакан	
<p>Всё тщательно перемешать. Замесить тесто, разделить на 6 частей. Раскатать и испечь коржи (лепёшки из муки) при температуре 180 °С – 15-20 мин. Когда коржи остынут, намазать их кремом. Поставить в холодильник.</p>			

3. www.inftech.ru/cook/pirog.htm

il lui sera difficile d'être attentif à la fréquence et à la qualité de la prise de parole de chacun, à sa prise de risque, à la correction de son expression... Cette évaluation formative risque d'empiéter sur la disponibilité du professeur dans une séquence où les groupes d'élèves vont maintes fois le solliciter. Il se gardera, naturellement, d'évaluer de façon négative les erreurs commises en cours d'activité : son rôle durant cette séquence consiste essentiellement à être présent, à insuffler de l'énergie et de la motivation, à aider de façon encourageante les élèves et à maintenir une « ambiance russe ».

Il sera plus aisé d'évaluer les activités de récitation (chant, jeu théâtral) qui peuvent valoriser des élèves par ailleurs en difficulté. Enfin, si le professeur en ressent la nécessité, il pourra prévoir une évaluation sommative plus traditionnelle, en particulier sur les acquisitions linguistiques (voir les exemples du document 3 page 65).

Séquence 2 – sur le thème du Nouvel An

Voici l'exemple d'une séquence intensive sur le thème du Nouvel An. Elle pourra avoir lieu, par exemple, le dernier jour avant les vacances de Noël (classe de 5^e), ce qui clôturera agréablement le premier trimestre et apportera à la séance un côté festif et convivial.

Dans ce type de séquence intensive, les élèves seront avant tout amenés à mettre en pratique leurs connaissances, à se référer à leurs habitudes de vie et intérêts, en donnant libre cours à leur personnalité. Pour les activités qui leur seront proposées, il est important qu'ils soient habitués au travail en groupe, entraînés à l'expression orale dialoguée et à la prise de parole en continu. Les activités devront être variées afin de ne pas créer un effet de lassitude.

Un travail préalable de préparation en classe à partir d'un texte, d'un extrait de reportage télévisé ou de photos, permettra de réactiver le vocabulaire spécifique abordé les années précédentes à l'approche du Nouvel An, de l'enrichir et d'évoquer les traditions liées à cette fête en Russie.

Il est souhaitable d'associer les enseignants des disciplines artistiques (éducation musicale, arts plastiques...) à la préparation des activités prévues (chants de Nouvel An, cartes de vœux, affiches...)

La réussite d'une telle séquence dépend aussi d'une préparation matérielle préalable qu'il ne faudra pas négliger. Chaque intervenant (élèves, enseignants, assistant, parents d'élèves russes...) se chargera d'apporter les éléments nécessaires aux différentes activités.

Activités préparatoires

Texte «ПОДАРКИ»

1^{re} partie

Скоро Новый год. Катя и Серёжа очень любят этот праздник: мама готовит праздничный ужин, приходят гости, дома стоит ёлка, а под ёлкой – подарки! Когда Катя и Серёжа были маленькие, они думали, что подарки приносит Дед Мороз, но теперь они уже ходят в школу и знают, что подарки делают мама и папа.

В этом году они встречают Новый год, как большие! Они тоже хотят делать подарки. Но что купить маме и папе? Духи? Конфеты? Книгу? Альбом? Диски?

После школы Катя и Серёжа едут на метро в магазин «Гостиный двор». Вот они на улице. Идёт снег. Около магазина Дед Мороз и Снегурочка продают ёлки и гирлянды. Сколько народу сегодня! Все покупают подарки.

В магазине есть всё, что хочешь: вот книги и диски, тут сувениры, там – духи, здесь одежда... А тут что? Игрушки!

– Ой, смотри, какая красивая кукла! – говорит Катя. Серёжа не отвечает. Он её не слышит. Он смотрит видеоигры...

2^e partie

Катя и Серёжа едут домой. У Кати большой пакет, а у Серёжи – маленький. Дома они рисуют красивую открытку и пишут.

«Дорогие мама и папа! Поздравляем вас с Новым годом! Желаем здоровья и счастья.»

Потом они прячут подарки и садятся смотреть телевизор. Завтра Новый год.

Вот наконец и Новый год. Дети дают подарки папе и маме. Родители так рады! Мама открывает большой пакет, а папа – маленький. Потом мама смотрит на папу. Он ничего не говорит. Что же дети купили родителям?

Мама получила большую куклу, а папа новую видеоигру.

Compréhension du texte enregistré

Activités langagières exercées : compréhension de l'oral, expression orale, interaction orale.

Déroulement de la séance :

- Écoute de la première partie du texte lu par le professeur ou l'assistant une ou deux fois.
- Questionnement magistral (prévoir une batterie de questions de difficulté variable, afin que tous puissent intervenir), par exemple :

Какой скоро праздник?

Почему Катя и Серёжа любят этот праздник?

Что они думали, когда они были маленькие?

А теперь они большие. Что они знают?

Что дарят обычно на Новый год?

Когда они едут в магазин?



Как они едут в магазин?
 Кого дети видят на улице?
 А погода какая?
 Что продают в магазине «Гостинный двор»?
 Знают ли дети, что купить в магазине папе и маме?
 Что их интересует в этом магазине?

– Distribution d'un exercice lacunaire portant sur la compréhension et la mémorisation immédiate (avec la possibilité de proposer deux grilles différentes selon le niveau des élèves) et réécoute du texte.

• Niveau 1 :
 Катя и Серёжа очень любят Под ёлкой есть Маленькие дети думают, что подарки приносит В этом году они хотят подарки и Они покупают подарки в «Гостинный двор». Катя смотрит , а Серёжа

• Niveau 2 :
 Катя и Серёжа очень любят, потому что мама Теперь они уже не и знают, что это не приносит а Они едут после в «Гостинный двор». На улице и продают и В Катя смотрит, а Серёжа

– Distribution du texte et auto-correction.
 – Phase de reprise orale par un ou deux élèves qui feront un résumé sans support écrit.

Travail personnel de recherche

Tout au long de cette phase de préparation, les élèves seront amenés à faire un travail personnel de

recherche, à la maison ou au centre de documentation sur Internet : Nouvel An, origine du sapin, que fêtait-on autrefois en Russie le 1^{er} janvier, les plats du réveillon, le feu d'artifice sur la place Rouge, Дед Мороз et Снегурочка, les décorations dans les villes, etc.

L'enseignant vérifiera les sites, les liens avant d'y orienter les élèves. Il peut proposer le site suivant : www2.ac-lyon.fr/enseigne/russe/divers/fetesrusses.html

Ces recherches seront l'occasion d'exposés courts, en binômes, par exemple, en classe avec le professeur ou avec l'assistant, qui pourront aussi, à cette occasion, rappeler ou expliquer la formulation des vœux de bonne année en russe.

Compréhension du texte écrit

Les élèves devront lire la seconde partie, la comprendre et répondre en quatre ou cinq lignes à quelques questions :

Что Катя и Серёжа купили папе и маме?
 Родители получили подарки. Почему мама смотрит на папу?

Préparatifs matériels

Il faut prévoir à l'avance la confection de cartes de vœux (sans texte), d'enveloppes décorées par les élèves, par le professeur ou avec l'aide du professeur d'arts plastiques ou penser se procurer de véritables cartes et enveloppes russes.

On distribuera des recettes de gâteaux russes (ватрушка, блины, пирог с курагой...) en français avec l'équivalent en russe des ingrédients (мука, сахар, молоко...) ou tout en russe pour les russophones. Les gâteaux sont à préparer à la maison pour la date prévue (voir les recettes ci-dessous).

Recettes de gâteaux russes
ПИРОГ С КУРАГОЙ (Gâteau aux abricots secs)
<p><i>Тесто дрожжевое сдобное: 1 кг. Для начинки: 1 кг отборной кураги, 150 г сахара.</i> <i>Раскатать тесто в виде овала, наколоть поверхность вилкой. Положить ровным слоем вареные дольки кураги, загнуть бортик, смазать его сиропом, в котором варилась курага, украсить цветками из теста, которые также смазать сиропом, насыпать в середину цветков мак. Для начинки курагу залить водой, чтобы она только чуть покрывала ягоды, засыпать сахаром и припустить до полумякости. Откинуть курагу на сито, дать сиропу стечь, а курагу охладить. Выпекать пирог при температуре 180-200°C до готовности. Пирог имеет приятный кисло-сладкий вкус и волшебный аромат. Подавать к чаю, кофе.</i></p>
ВАТРУШКА (Gâteau au fromage blanc)
<p>Ingrédients : 350 g de fromage blanc faisselle bien égoutté (<i>творог</i>). 1 pâte sablée (<i>тесто</i>) prête à dérouler. 4 œufs (<i>яйцо</i>) entiers. 250 ml de crème fraîche (<i>сметана</i>). 200 g de sucre (<i>сахар</i>) en poudre. Le zeste de 2 citrons (<i>лимон</i>). 3 cuillerées à soupe de raisins secs (<i>изюм</i>).</p> <p>Préparation : préchauffez votre four th. 4 (160 °C). Faites gonfler les raisins secs dans un verre d'eau chaude pendant 15 minutes ou placez-les au four à micro-ondes pendant deux minutes. Déroulez la pâte sablée dans un moule à manqué en conservant la feuille de cuisson et piquez le fond avec l'aide d'une fourchette. Découpez la pâte qui dépasse des bords. Dans un grand saladier, battez les œufs avec le sucre. Incorporez la crème, le fromage blanc bien égoutté, le zeste des citrons. Ajoutez les raisins égouttés et versez le mélange dans le moule. Faites cuire dans la partie basse de votre four environ 40 minutes. Le gâteau est cuit quand le mélange à base de fromage est complètement pris au centre.</p>

Il faut se procurer un samovar ou une bouilloire (attention à la sécurité !), du thé, des tasses, des biscuits et bonbons..., des branches de sapin, des décorations..., le texte de la chanson *В лесу родилась ёлочка* que les élèves pourront apprendre avec l'aide du professeur d'éducation musicale ou de l'assistant. Les élèves musiciens de la classe pourront accompagner les chanteurs (voir le document 4 page 30).

Le programme des activités sera ensuite distribué aux élèves et on divisera la classe en groupes de trois ou quatre élèves avec un russophone par groupe, le cas échéant.

Mise en œuvre sur une journée

Les compétences mises en œuvre sont multiples : improvisation orale, interaction orale, expression orale (et expression écrite dans la 5^e activité). Le professeur veillera à la qualité de l'interprétation, à l'intelligibilité du discours, au comportement face au public.

1^{re} activité : sur le chemin des magasins (par groupes)

Objectifs : savoir parler de soi et des autres, justifier ses choix.

Tâches : les élèves énumèrent chacun à leur tour les cadeaux qu'ils ont l'intention d'acheter à leurs proches et donnent les raisons de leur choix.

Маме я куплю книгу. Она очень любит читать, особенно детективы. А для папы... ещё не знаю. Может-быть футболку или шарф... Брат очень любит музыку, я для него куплю или DVD или CD. А для бабушки, как каждый год, её любимые конфеты.

2^e activité : dans les magasins (par groupes)

Objectifs : savoir demander et donner le prix d'un objet, savoir qualifier un objet (couleurs...) et exprimer son avis.

Tâches : les élèves demandent à un vendeur un article de leur choix. Ils doivent nuancer leur demande, réagir aux réponses du vendeur et faire part de leurs impressions : « Cela me plaît, ne me plaît pas. Je désire une autre couleur pour un vêtement, un autre modèle, un autre interprète pour un CD... C'est cher ! »

Les élèves joueront tour à tour le rôle du client et celui du vendeur.

– Скажите, пожалуйста, у вас романы Бориса Акунина есть?

– Да, есть. Вот они.

– А какой из них последний?

– Последний? Вот этот.

– А сколько он стоит?

– 200 рублей.

– Дорого!

3^e activité : au café

Installation du café (tous les élèves)

Objectifs : savoir dire et comprendre où poser des objets.

Tâches : comprendre et réaliser les demandes qui sont faites pour planter le décor. Rédiger en russe les étiquettes des produits proposés avec leur prix.

Les élèves plantent le décor du café «*Ёлки-палки*» : les gâteaux, le samovar, les tasses, le sucre, les bonbons, le thé, les serviettes en papier...

– Поставь самовар на стол! Возьми салфетки и положи их сюда!

– Положи тирог на тарелку! А где чай?

Au café (par groupes)

Objectifs : savoir passer et servir une commande dans un café, savoir parler d'un thème familial.

Tâches : les élèves commandent au serveur ce qu'ils ont envie de consommer. Ils demandent des précisions sur un gâteau (ingrédients, prix...). Le vendeur demande aux « clients » de préciser leur commande, leur propose d'autres choix et fait des commentaires sur tel ou tel produit.

– Дайте мне, пожалуйста, ватрушку.

– А что будете пить? Чай? Кофе?

– Чай, пожалуйста. И дайте мне ещё две шоколадные конфеты.

On pourra disposer sur les tables des enveloppes (une par élève) dans lesquelles se trouvera une question : *Какая сегодня погода? Что вы делаете сегодня вечером? Вы купили все подарки? Что тебе подарят на Новый год?* Ces questions donneront des idées aux élèves pour engager une discussion à table tout en consommant. La présence d'un russophone dans chaque groupe stimulera les échanges.

– Ты знаешь, что тебе подарят на Новый год?

– Да нет, не знаю, у нас это сюрприз. А тебе?

– Я знаю, что мне подарят родители. Я хочу новый плеер...

On pourra terminer la matinée en projetant un extrait de film (un dessin animé, *Ну погоди!* par exemple) sur le même thème.

4^e activité : décoration du sapin (tous les élèves)

Le professeur, en montrant les décorations aux élèves réunis autour du sapin, donnera le vocabulaire en russe : *это шарик, это звезда, вот гирлянда, игрушки...*

Objectifs : savoir demander et donner un objet, savoir le qualifier (couleurs, formes...)

Tâches : c'est une réalisation collective. Un élève se place devant le sapin et demande aux autres un élément de décoration qu'il accrochera à l'arbre. Il devra décrire l'objet qu'il désire. Chacun des élèves décorera ainsi à tour de rôle le sapin.

– Толя, дай пожалуйста красный шарик, маленькую звезду...

– На! Только осторожно!

5° activité : rédaction des cartes de vœux et des enveloppes (tous les élèves)

Objectifs : savoir rédiger une carte de vœux de Noël ou du Nouvel An, savoir rédiger une adresse en russe.

Tâches : les cartes et les enveloppes auront été réalisées avec l'aide du professeur d'arts plastiques. L'enseignant écrira au tableau les formules de vœux avec quelques variantes. Les élèves devront rédiger leurs propres cartes de vœux pour des personnes de leur choix. L'enseignant, l'assistant, les parents d'élèves russes aideront les élèves à rédiger les textes. Il sera intéressant également de leur faire écrire l'adresse des destinataires en respectant l'ordre des composants de l'adresse en russe.

Дорогая Настя!

Поздравляю тебя с Новым Годом! Желаю тебе счастья и здоровья.

Целую крепко.

Олег

6° activité : chant В лесу родилась ёлочка (Voir le document 4 page 30).

Objectifs : apprendre et chanter une chanson en russe, esquisser quelques pas de danse, appréhender la culture russe

Tâches : les élèves interpréteront le chant qu'ils auront appris auparavant avec l'enseignant, l'assistant ou le professeur d'éducation musicale.

Ceux qui savent jouer d'un instrument pourront les accompagner. On pourra très bien imaginer d'esquisser en même temps quelques pas simples de danse russe.

Évaluation

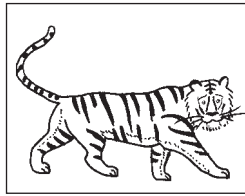
L'évaluation d'une telle série d'activités essentiellement orales est difficile. Le fait de noter pourrait être un frein à la spontanéité, à la participation et à la créativité des élèves. Concevoir cette séance sous forme de concours permettrait aux jeunes élèves de se sentir plus libres et stimulerait certainement leur envie de gagner, surtout dans le cadre d'une équipe. À la fin de chaque activité, les meilleures prestations (en tenant compte du niveau initial de chacun et des efforts de participation) seront récompensées par un « sapin vert ». On pourra ainsi attribuer trois ou quatre « sapins verts » aux élèves qui se sont distingués. Plusieurs élèves d'un même groupe pourront ainsi se voir récompensés. Le groupe qui remportera le « sapin d'or » à la fin de toutes les activités sera celui qui comptabilisera le plus de « sapins verts ». Pour attribuer ces récompenses, un jury sera formé qui pourra se composer d'enseignants ayant participé à la préparation des activités, de l'assistant, de parents d'élèves ou d'anciens élèves.

Document 1 – nommer les animaux

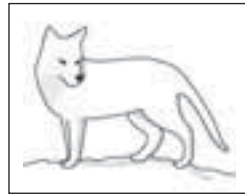
D'après vous, quels animaux vivent en Russie ? Entourez leur nom.



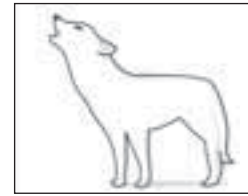
медведь



тигр



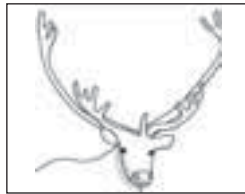
лиса



волк



жираф



лось



крокодил



заяц



гиппопотам



бабочка



лев



слон

Document 2 – l'isba et sa décoration

L'isba
ИЗБА



Sur tout le territoire de la Russie, on trouve à la campagne et dans les villages un type particulier d'habitation : l'isba (ou izba).

C'est une maisonnette faite en rondins de bois, le plus souvent sans clous ni colle : les rondins s'emboîtent parfaitement les uns dans les autres. Elle est entourée d'un enclos.

L'isba a des doubles fenêtres pour mieux lutter contre le froid, et ses portes et fenêtres sont décorées.



La célèbre sorcière des contes russes, Baba Yaga, vit dans une clairière, au plus profond de la forêt, et son isba est montée sur des pattes de poule, ce qui lui permet de se tourner dans toutes les directions et même parfois de se déplacer.



À l'intérieur de l'isba, on trouve peu de meubles : une table et des bancs, un coffre qui servait autrefois de lit à la femme et qui sert à ranger le linge, des étagères ou un vaisselier. Un angle de la pièce est décoré d'icônes (images religieuses peintes sur bois).

Sur la table, le samovar était chaud toute la journée. Les grands-parents et les enfants dormaient au-dessus du poêle russe.



Le samovar
САМОВАР

Document 3 – exemples d'évaluation des acquisitions linguistiques

Lexique : l'adjectif et son antonyme

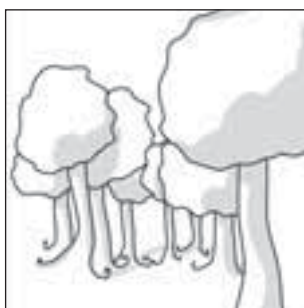
Reliez chaque adjectif à son contraire (à moduler selon le niveau des élèves).

- | | |
|------------|-------------|
| • большой | • сытый |
| • злой | • плохой |
| • голодный | • маленький |
| • вкусный | • добрый |
| • хороший | • невкусный |

Structures : le complément de lieu avec déplacement

Откуда идёт Колобок? Куда он идёт теперь?

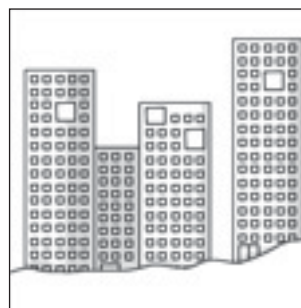
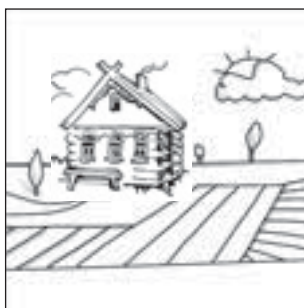
Modèle : Колобок идёт из леса (и теперь он идёт) в деревню.



1



2



3

Expression personnelle

Кто ваш любимый персонаж в сказке? Расскажите о нём. Что вам нравится в нём?

Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2)

Compréhension de l'oral		
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.		
Exemples d'interventions	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Instructions et consignes. – Expressions familières de la vie quotidienne. – Présentations. – Indications chiffrées. – Récits. 	<ul style="list-style-type: none"> – Situation de classe. – Enregistrements audio/ vidéo inférieurs à une minute (conversations, informations, publicités, fictions). – Contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – d'utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) ; – de s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?) ; – de déduire un sentiment à partir d'une intonation ; – de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...) ; – de s'appuyer sur des indices culturels.

Expression orale en continu		
Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Présentations (soi-même, les autres). – Descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...). – Récits (présenter un projet/ raconter un événement, une expérience). – Explications (comparaisons, raisons d'un choix). 	<ul style="list-style-type: none"> – Situation de classe. – Photographies, images. – Bandes dessinées, caricatures. – Enregistrements vidéo ou audio. – Personnages et situations imaginaires. – Textes. – Objets. – Correspondance audio et vidéo. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – d'être audible ; – de recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ; – de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral ; – de mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.
<ul style="list-style-type: none"> – Récitation, lecture expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proverbes, poèmes, chansons, textes courts. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reproduire et mémoriser des énoncés. – Moduler la voix, le débit.

Compréhension de l'écrit		
Être capable de comprendre des textes courts et simples.		
Exemples de textes	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - Instructions et consignes. - Correspondance. - Textes informatifs ou de fiction. - Littérature enfantine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Énoncés d'exercices, recettes. - Cartes postales, messages électroniques, lettres. - Horaires, cartes, plans, signalétique urbaine. - Prospectus, programmes de télévision, menus. - Extraits de contes, poèmes. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> - de s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ; - de repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte ; - d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite		
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - Correspondance. - Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires). - Description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles. - Récits d'expériences vécues ou imaginées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carte postale, message électronique, lettre. - Devinettes. - Poèmes. - Définitions de mots croisés. - Bande dessinée. - Courts récits. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> - de recopier pour mémoriser ; - de mobiliser, en s'appuyant sur une trame connue, ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) ; - de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Les compétences communicatives langagières¹

La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser² ».

La compétence linguistique ³		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (p. 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. – Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. – Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information. – Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
Étendue du vocabulaire (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. – Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
Maîtrise du vocabulaire (p. 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Correction grammaticale (p. 90)	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord ; cependant, le sens général reste clair.

1. Voir le chapitre 5 du CECRL, op. cit., pages 86 à 101.

2. *Ibid.*, page 87.

3. *Ibid.*, pages 86-93.

<p>Maîtrise du système phonologique (p. 92)</p>	<p>La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif.</p>	<p>La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.</p>
<p>Maîtrise de l'orthographe (p. 93)</p>	<p>– Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. – Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.</p>	<p>– Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. – Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part.</p>

La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale⁴. »

La compétence sociolinguistique ⁵	
A1	A2
<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>	<p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et s'exprimer simplement sur une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p>

4. *Ibid.*, page 93.

5. *Ibid.*, page 95.

La compétence pragmatique

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;

b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;

c. segmentés selon des schémas interactionnels⁶. [...] »

La compétence pragmatique ⁷		
	A1	A2
Souplesse (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. – Peut développer des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
Tours de parole (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut attirer l'attention. – Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. – Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
Développement thématique (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
Cohérence et cohésion (page 98)	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	– Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». – Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	– Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. – Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
Précision	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut communiquer ce qu'il veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

6. *Ibid.*, page 96.

7. *Ibid.*, pages 96-101.

Glossaire

Activités langagières

Elles renvoient à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

Approche actionnelle

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;

- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;

- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Niveaux communs de référence

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

- A1 : découverte ;
- A2 : intermédiaire ;
- B1 : niveau seuil ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C1 : autonome ;
- C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

Tâches

Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

Bibliographie

Ouvrages

- Aleksandr Nicolaevitch Afanassiev, *Les Contes populaires russes*, Maisonneuve & Larose, 1988.
- Sophie Bailly, Sean Devitt et al., sous la direction de John Trim, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2001.
- Pauline Béranger, *Koulibiac. 87 jeux corrigés pour bien apprendre les bases de la langue et de la culture russes*, Ellipses, 2005.
- Pauline Béranger, *Zakouski. Les amuse-bouche de l'alphabet cyrillique, 48 exercices corrigés pour apprendre à lire et à écrire le russe*, Ellipses, 2003.
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, CRDP Basse-Normandie/Didier, 2001.
Une version peut être téléchargée gratuitement à partir du site www.coe.int/portfolio.
- Wladyslaw Figarski, *W Moskwu! (czeszc 1)*, Varsovie, Wydawnictwo Szkolne i pedagogiczne, 1999.
- Monika Gerber, *Okno 1, Modernes Russisch*, Stuttgart, Klett Verlag, 2004.
- Halina Granatowska, Irena Danecka, *Kak dela? Podrecznik do jezyka rosyjskiego dla poczatkujacych*, Varsovie – Wrocław, Wydawnictwo naukowe PWN, 1996.
- Armelle Jamoteau, Françoise Kerneis, *Langues et multimedia*, AC-TICE, mars 2000, n° 11, pages 21-40.
- Véronique Jouan-Lafont, Françoise Kovalenko, *Reportage 1*, Belin, 2005.
- Véronique Jouan-Lafont, Françoise Kovalenko, *Reportage 1*, éd. du Globe, 1995.
- David Little, Radka Perclova, *Portfolio européen pour les langues, Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes, 2001.
- Roy Sprenger, *Internet et les classes de langue*, Ophrys, 2002.
- M. Viatutnev, L. Vokhmina, A Kotchtkova, *La Langue Russe 1, 2, 4*. Moscou, éd. La langue russe, 1982, 1983, 1987.
- Maja Wolter, Charlotte Atze, Bertolt Bradt, *Privet! Hallo!, Band1*, Berlin, Cornelsen Verlag, 1994.
- Maria Zeltchenko, *Je parle russe ! Niveau 1, Grammaire pour débutants, 40 fiches avec exercices simples et ludiques pour prendre un bon départ en russe*, Ellipses, 2003.
- Maria Zeltchenko, *Je parle russe ! Niveau 2, Grammaire pour un niveau intermédiaire, 40 fiches avec exercices variés et ludiques pour une meilleure compétence en russe*, Ellipses, 2005.

Sites Internet

Exercices en ligne

- langues.ups-tlse.fr/Beatrice/grammaire/exercice%20accord%20possessif.htm
- langues.ups-tlse.fr/Beatrice/grammaire/GRAMMAIRE.htm
- www.learning-russian.gramota.ru/vladimir/index.htm
- www.ac-rennes.fr/pedagogie/russe/outilsling/interactif/gfjeu01.htm
- www.alphadictionary.com/rusgrammar/index.htm
- children.kulichki.net/igry/hangman/index.htm

Bibliographie

Logiciel d'exercices Pampa dans le cédérom POEMA de Serge Arbiol

– langues.ups-tlse.fr

Autour du thème de *Колобок*

– www.skazka.com.ru/ : moteur de recherche qui recense les variantes des textes du conte recherché. On y trouve, outre *Теремок*, *Колобок* et *Пенка*, des contes du monde entier, des adaptations d'auteurs célèbres, des concours.

– www.skazka.com.ru/people/russia/00000100russia.html (version très brève de *Колобок*, sans illustrations, mais utilisable en fin de palier 1.

– www.solnet.ee/skazki/index.html : plus d'une centaine de contes dont *Kolobok*, des récits et nouvelles, classés par thèmes, par auteurs ou par ordre alphabétique sur la page «*все сказки*». On y trouve, outre les contes russes (dont *Теремок* et *Пенка*) et des pays de la CEI, des contes du monde entier. De nouveaux contes sont régulièrement ajoutés.

Ce site est également très riche en activités proposées aux enfants. On y découvre des vidéos : www.solnet.ee/games/g5.html ; des devinettes : www.solnet.ee/sol/002/z_042.html ; des coloriages : www.solnet.ee/sol/004/rr_025_r02.html ; des coloria-
ges animés : www.solnet.ee/games/g1_r03.html

– www.wowwi.orc.ru/folks/ru/ru-loaf/ru-loaf1.htm : version classique du conte *Колобок* sur plusieurs pages.

– www.primlangues.education.fr/php/suggestion.php?id_sug=117&type=2 : adaptation de *Колобок*.

– www.inftech.ru/cook/pirog.htm : recette du *Сметанник*.

– www.primlangues.education.fr/upload/200302042108121.pdf : fiche sur le poêle russe.

Sites documentaires

– www.cndp.fr/secondaire/russe/ : tous les programmes et textes d'accompagnement en vigueur. Accès aux ressources du réseau CNDP. Entraînement à la compréhension du russe parlé à l'aide d'enregistrements de radios russes.

– www.russe.ac-aix-marseille.fr/ : académie d'Aix-Marseille.

– artic.ac-besancon.fr/russe/ : académie de Besançon.

– russe.ac-bordeaux.fr/ : académie de Bordeaux.

– www.ac-creteil.fr/russe/welcome.html : académie de Créteil.

– webpublic.ac-dijon.fr/pedago/langues/rubrique.php3?id_rubrique=6 : académie de Dijon.

– www2.ac-lyon.fr/enseigne/russe/index.html : académie de Lyon.

– www.ac-nantes.fr/peda/disc/lv/russe/index.html : académie de Nantes.

– www.ac-rennes.fr/pedagogie/russe/ : académie de Rennes.

– www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-russe/default.htm : académie de Versailles.

– www.crdp.ac-lille.fr/crdp-russe/ : CRDP du Nord-Pas-de-Calais.

– www.ac-nancy-metz.fr/enseign/russe/default.htm : IUFM de Nancy-Metz.

– www.u-picardie.fr/CRL/minimes/russe.htm : Amiens.

– www.recherches-slaves.paris4.sorbonne.fr/Portail/index.htm : Paris-Sorbonne.

Les illustrations ont été réalisées par S. Roudiy et à titre gracieux par K. Chavarot, A.-S. de Groër et V. Lorient.

Crédits

Éd. Belin : page 14, illustration 1 ; page 20 ; page 35 (grilles d'exercices) ; page 45 (dialogue) ; page 47 (exemples d'expression écrite) ; page 49 (illustration et exemples).

A.-S. de Groër : page 17, illustrations 1, 2, 7, 8 ; page 56, encadré 2 ; page 64, illustration 2.

S. Roudiy : page 17, illustrations 6 à 8 (2^e ligne) ; page 31, illustration 8 (3^e ligne) ; page 57, illustrations 3 à 8 ; page 64, encadré 1, illustrations 1, 3 à 6, 9, 10, 12 ; page 64, encadré 2, illustrations 3 et 4 ; page 65, illustrations 1, 3, 5 et 6.

K. Chavarot : page 17, illustrations 3, 4, 5, 7 et 8 ; page 56, encadré 3 ; page 64, encadré 1, illustrations 7 et 11, encadré 2, illustrations 1 et 2 ; page 65, illustrations 2 et 5.

Éd. du Globe/D.R. : pages 21, 31.

Solnet/D.R. : page 30 (chanson de Noël) ; pages 56, encadré 1 ; page 58.

Éd. La langue russe/D.R. : pages 51, 52, 53 et 54.

V. Lorient : page 57, illustrations 1 et 2 ; page 65, illustration 4.