

# SOMMAIRE

	Pages
<b>Organisation de la formation au collège</b> .....	5
<b>Cycle central : classes de 5e et 4e - LV1</b> .....	45
• Organisation des enseignements du cycle central du collège .....	47
• Cycle central des collèges .....	50
• Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e .....	63

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

# ENSEIGNER AU COLLÈGE

**RUSSE**  
**LV1-LV2**

**Programmes**

**et**

**Accompagnement**

Réédition septembre 1999  
(Édition précédente 1998)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

# Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

**Article 1<sup>er</sup>** – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

**Article 2** – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

**Article 3** – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

**Article 4** – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

**Article 5** – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

**Article 6** – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

**Article 7** – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

**Article 8** – Afin de développer les connaissances des élèves sur l'environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation, l'établisse-

ment peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d'information et des séquences d'observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l'établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d'enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l'établissement dont relève l'élève et l'organisme concerné. Le ministre chargé de l'éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

**Article 9** – Dans l'enseignement public, après affectation par l'inspecteur d'académie, l'élève est inscrit dans un collège par le chef d'établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

**Article 10** – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

**Article 11** – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d'application du présent décret défini à l'article 10.

**Article 12** – Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation, le secrétaire d'État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 29 mai 1996  
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :  
Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur  
et de la recherche  
François BAYROU

Le ministre du travail  
et des affaires sociales  
Jacques BARROT

Le ministre de l'agriculture,  
de la pêche et de l'alimentation  
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d'État à la santé  
et à la sécurité sociale  
Hervé GAYMARD

**Cycle central :**  
**Classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>**  
**LV1**

# Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

**Article 1<sup>er</sup>** – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de quatrième et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

**Article 2** – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de cinquième et par division de quatrième.

**Article 3** – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

**Article 4** – En classe de cinquième, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

**Article 5** – En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

**Article 6** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de cinquième et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de quatrième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

**Article 7** – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de cinquième pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de cinquième, l'enseignement de physique-



chimie sera dispensé en classe de quatrième, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

**Article 8** – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de cinquième des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de quatrième ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

**Article 9** – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur  
et de la recherche et par délégation

Le directeur des lycées et des collèges

Alain BOISSINOT

## Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième)

Enseignements communs obligatoires		
Français	de 4 h à 5 h 30	
Mathématiques	de 3 h 30 à 4 h 30	
Première langue vivante étrangère	de 3 h à 4 h	
Histoire-Géographie-Éducation civique	de 3 h à 4 h	
Sciences de la Vie et de la Terre	de 1 h 30 à 2 h	
Physique-Chimie	de 1 h 30 à 2 h	
Technologie	de 1 h 30 à 2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	de 2 h à 3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Enseignements optionnels	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
<b>Obligatoire</b>		
Deuxième langue vivante (*)		3 h
<b>Facultatifs</b>		
Latin	2 h	3 h
Technologie (**)		3 h
Langue régionale (***)		3 h

(\*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.

(\*\*) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.

(\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

# Cycle central des collèges

Arrêté du 10 janvier 1997. *JO* du 21 janvier 1997 – (*BO* Hors-série n° 1 du 13 février 1997)

**Article 1<sup>er</sup>** – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième dans toutes les disciplines, sont fixés en annexe au présent arrêté.

**Article 2** – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième.

**Article 3** – Les programmes applicables en classe de troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

**Article 4** – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'éducation  
nationale, de l'enseignement supérieur  
et de la recherche et par délégation,  
le directeur des lycées et collèges  
Alain BOISSINOT

# Introduction

## Langues vivantes étrangères (LV1)

Consolidation et approfondissement doivent forcément être les deux soucis qui président à l'élaboration des programmes et aux stratégies d'enseignement dans les classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> LV1 qui constituent le cycle central du collège.

Selon le principe de la progression en spirale adopté dès la classe de 6<sup>e</sup>, les professeurs veilleront à terminer le programme de cette première année s'il n'a pas été achevé et à reprendre, mais selon des approches différentes, les éléments qui n'auront pas été maîtrisés. Ce double souci d'homogénéisation et de consolidation doit permettre à l'ensemble d'une classe d'aborder dans de bonnes conditions cette deuxième étape du collège qui se caractérise par des évolutions dans trois domaines : linguistique, cognitif, culturel.

Il convient toutefois de souligner préalablement que la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication. C'est ce qui est attendu de l'institution scolaire et c'est à cette aune qu'est jugée l'efficacité de l'enseignement dispensé. C'est également ce à quoi aspirent les élèves. Ils apprennent une langue étrangère pour être capables de s'en servir. Encore faut-il s'entendre sur le sens du mot communication.

La communication en langue étrangère ne se réduit pas à l'échange de quelques formules stéréotypées imposées par les usages sociaux. On communique parce qu'on a quelque chose à dire ou à entendre dans une situation donnée. On peut vouloir raconter, décrire, convaincre, interroger, s'informer, contredire, approuver, etc. D'autre part, la communication n'implique pas nécessairement la présence physique d'un interlocuteur. Elle peut être immédiate ou bien différée, orale, bien sûr, mais aussi écrite. Lorsque deux personnes échangent des lettres, elles communiquent. Lire un journal ou un livre, c'est aussi communiquer avec l'auteur.

Quelle que soit la forme que prend la communication, son apprentissage présuppose qu'on n'entraîne pas seulement les élèves à former des phrases correctes selon les règles du code linguistique, mais aussi qu'on les habitue à les utiliser de manière appropriée et pertinente. C'est à cette condition seulement que l'on peut accomplir des actes de langage. Il s'ensuit que les trois objectifs dont on trouve ci-après les grandes lignes d'évolution au cycle central sont tous au service de la compétence de communication.

■ **Domaine linguistique** : cette deuxième étape est le temps de l'élargissement des bases de la langue et de l'appropriation des

outils linguistiques qui permettent à l'élève de commencer à complexifier son expression, notamment par l'emploi plus fréquent des propositions subordonnées. Si la classe de 6<sup>e</sup> permet prioritairement la maîtrise de l'énoncé, au cycle central l'élève doit être entraîné à produire des suites d'énoncés. Il s'agit déjà de l'apprentissage d'un discours encore modeste mais déjà organisé. C'est aussi le moment où son exposition à la langue se diversifie. Son aptitude à la compréhension linguistique s'étend maintenant à des énoncés et à des ensembles discursifs plus complexes. Enfin, c'est le moment où l'élève commence à acquérir les moyens de nuancer la formulation de sa pensée.

■ **Domaine cognitif** : dans cette deuxième étape, l'élève développe sa capacité d'observation du rapport entre graphie et phonie, de la formation des mots et du fonctionnement de la langue. Par l'observation et la réflexion guidées, il consolide également son aptitude à interpréter les indices porteurs de sens à divers niveaux tant linguistiques que contextuels.

■ **Domaine culturel** : le cycle de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> est le temps du premier approfondissement culturel. C'est également le moment où se développent les échanges (épistolaires, télématiques, liés aux voyages scolaires ou non) qui mettent les élèves à même de mieux percevoir les similitudes et les différences culturelles, faisant des langues vivantes un instrument privilégié de la connaissance de l'homme et du monde. Au plan méthodologique, l'approche s'enrichit donc de la comparaison et du contraste, dans le domaine notamment des faits de société et des comportements culturels. C'est aussi le moment où il est possible de sensibiliser l'élève aux liens entre langue et civilisation.

Il va de soi que ces trois domaines ne sauraient être séparés. C'est leur mise en parallèle et en complémentarité qui leur donne sens et contribue à la motivation des élèves. On ne saurait cependant oublier que ce cycle, notamment dans sa première moitié, est parfois le moment où commencent à se creuser les écarts entre les élèves qui progressent, acquièrent confiance et ceux qui peinent et en prennent conscience. La présentation retenue pour les programmes de langues vivantes permet aux professeurs de prévoir dans leur progression des phases de reprise, de consolidation, de remédiation et d'apporter ainsi des aides indispensables.

Toutes les langues s'efforcent de définir leur programme en termes de compétences, ce qui n'exclut par une certaine diversité qui tient aux spécificités de chacune, et aux stratégies d'apprentissage qu'elles induisent.

# I – Nature et objectifs

Les orientations données dans les programmes de 6<sup>e</sup> sont valables pour l'ensemble du collège. On se reportera donc à ce texte pour le détail des objectifs.

L'objectif fondamental reste le développement de l'aptitude à communiquer. Les savoirs lexicaux et grammaticaux définis dans ces programmes n'ont donc de sens, rappelons-le, que s'ils sont mis en œuvre au sein des activités de compréhension et d'expression.

Le cycle central se caractérise par certaines évolutions :

En 5<sup>e</sup>, l'apprentissage reste, comme en 6<sup>e</sup>, axé principalement sur l'acquisition des mécanismes linguistiques fondamentaux. Dans cette perspective, les dialogues enregistrés et les textes sont encore essentiellement conçus comme des modèles de production, et celle-ci, encore très guidée, vise la fixation des structures et du lexique présents dans ces supports. Il y a donc peu d'écart à ce stade entre ce que l'élève est susceptible de comprendre et ce qu'il est susceptible de dire ou d'écrire.

C'est en 4<sup>e</sup> que l'élève, doté d'un bagage grammatical et lexical de base, peut enfin se mouvoir dans la langue avec une certaine liberté. L'autonomie linguistique que vise l'apprentissage suppose que les champs d'application des compétences, qui, jusqu'alors, coïncidaient approximativement, sont désormais plus nettement différenciés, et que sont conçues des formes de travail adaptées à la spécificité de chacune d'entre elles. Il faut en effet avoir à l'esprit qu'en langue étrangère, plus encore qu'en langue maternelle, un décalage irréductible existe entre notre niveau de compréhension et notre niveau d'expression. Comprendre le contenu d'une interview, d'un article, d'une page de roman, ne signifie nullement que l'on soit capable de le restituer intégralement ou de produire soi-même des énoncés d'une complexité équivalente. Être capable d'inférer le sens de tel mot, de telle forme ou de telle expression, en s'appuyant sur son expérience, son savoir, sa culture, en faisant des hypothèses, en sachant gérer l'inconnu, ne signifie pas que l'on soit capable ou susceptible de réutiliser ces mots, ces formes ou ces expressions.

En résumé, compétence de compréhension et compétence d'expression ont chacune leurs objectifs propres, auxquels correspondent des entraînements déterminés.

Compétence la plus fréquemment mobilisée dans les situations de communication, la compréhension de l'oral doit continuer à faire l'objet d'un entraînement systématique. Les textes enregistrés à cet effet seront plus longs qu'en 6<sup>e</sup> et pourront comporter une part plus importante d'inconnu. Le débit se rapprochera de la vitesse normale d'élocution.

À partir de la 4<sup>e</sup>, ces documents qui pourront parfois être authentiques (documents vidéos) ne donneront plus nécessairement lieu à une exploitation exhaustive dans la mesure où l'objectif ne sera plus l'imitation d'un modèle, mais, comme dans les situations de compréhension « naturelle », la recherche du sens (compréhension du sens général, repérage d'informations, vérification d'hypothèses...).

Par ailleurs, la plus grande maturité des élèves, leur plus grande autonomie, l'habitude qu'ils ont prise d'une approche raisonnée de la langue, l'acquisition de savoir-faire nouveaux dans le domaine de l'analyse au cours de français, permettront d'accorder à partir de la 4<sup>e</sup> une place plus importante aux activités de lecture silencieuse. Les textes, qui seront de nature très diverse, courts récits, descriptions, petites annonces, poésies, comporteront nécessairement une part de lexique et de structures morphosyntaxiques non directement utilisables, mais qui permettront d'enrichir la grammaire et le lexique passifs de l'élève. L'approche de ces documents impliquera la mise en place de savoir-faire spécifiques : élucidation, par inférence, des mots inconnus, repérage des éléments pertinents, mise en évidence de l'implicite, utilisation ponctuelle du dictionnaire...

Parallèlement aux acquis de la classe de français, ces savoir-faire d'élucidation du sens s'articulent sur des savoir-faire de production, aussi bien orale qu'écrite : reformulation (résumé, transformation d'un dialogue en récit et inversement, utilisation du style indirect), rédaction de la suite du texte ou du dialogue, argumentation (comparaison, jugement, appréciation, commentaire), dans le cadre d'un programme grammatical qui, dans le cycle central, accorde une importance plus grande à la subordination.

La nature des supports revêt une importance capitale. Si, en 6<sup>e</sup>, et encore souvent en 5<sup>e</sup>, le plaisir de jouer avec la langue est un facteur de motivation essentiel, à partir de la troisième année d'étude les élèves n'éprouveront le désir de comprendre et de s'exprimer que si les documents qui leur seront présentés (textes, enregistrements ou images) sont capables d'éveiller leur curiosité ou leur imagination.

Cependant, si le commentaire argumentatif, même très modeste à ce niveau, permet à l'élève de donner son opinion, il le maintient dans un rôle de spectateur d'un monde qui n'est pas le sien, dont il parle à la troisième personne et qui ne parviendra jamais à le concerner autant que sa propre expérience. Dans le cycle central, on aura soin de ne pas réduire l'importance des activités où l'élève se trouve personnellement impliqué et est amené à utiliser le registre de la première et de la deuxième personnes.

Il ne faut pas perdre de vue en effet que le rapport interlocutif reste l'axe fondamental de la communication.

## II – Programme lexical

Les mots qui figurent dans le programme lexical représentent le vocabulaire actif du cycle central. Cette liste ne contient ni les noms propres, ni le vocabulaire ayant trait au domaine culturel, qui sont laissés au libre choix du professeur.

Les flèches simples ouvrent de nouveaux champs lexicaux. Les doubles flèches prolongent les champs lexicaux déjà ouverts en 6<sup>e</sup>. Les verbes sont donnés en règle générale à l'aspect imperfectif, excepté dans les cas où son usage est improbable à ce niveau d'étude. Le domaine privilégié de la communication reste, dans le cycle central, l'univers quotidien. Les thèmes déjà abordés en 6<sup>e</sup> : la maison, les liens familiaux et sociaux, la vie scolaire, la vie culturelle, la vie professionnelle, les loisirs, les sports, sont repris et approfondis. L'apport progressif d'éléments nouveaux donne ainsi l'occasion de réactiver et de systématiser les acquis.

D'autres thèmes apparaissent dans ce programme : 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 figurant dans le programme appartiennent encore pour la plupart à la sphère concrète, les adjectifs et les adverbes, proportionnellement beaucoup plus nombreux qu'en 6<sup>e</sup>, 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.

Le professeur a une entière liberté dans la répartition des contenus entre les deux classes. Il devra cependant avoir à l'esprit que le choix des thèmes et, à l'intérieur de ces thèmes, des moyens d'expression qu'il met à la disposition des élèves doit tenir compte de leur maturité affective et intellectuelle, ainsi que de l'évolution de leurs centres d'intérêt.

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 en annexe des documents d'accompagnement et, dans la continuité de la classe de 6<sup>e</sup> :

- 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 cycle central met à la disposition de l'élève afin qu'il puisse, en situation de communication, d'une part, impliquer son interlocuteur dans son propos et exercer une influence sur lui et, d'autre part, s'y impliquer lui-même et exprimer sa propre position.



## Programme lexical de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>

английский ↔	всё равно	
аппетит приятного аппетита!	всего	всего 5 человек
артист	всё-таки	
аэропорт	/вспомнить	
бассейн	вставать	
бегать	встречать(ся)	
бежать	выбирать	
без	высокий, высоко	
берег	география ↔	
билет	главный	
близкий, близко	глаз	
болеть у меня болит голова	голубой ↔	
болеть он болеет гриппом	гора	
больница	господин, госпожа	
больно	гостиница	
больной	гость	
ботинки	готовиться	
бояться	грамм	
бросать	гриб	
брюки	громкий, громко	
будущий	группа	
бумага	грустный	
бутылка	грязный	
бы	дальше	
бывать	дача	
быстрый, быстро	двести → тысяча	
в чём дело?	двор	
вагон	девушка	
важный	деньги →	
вдруг	дерево	
ведь	держать	
езде	детский	
вечер	длинный	
весь	добрый	
вид	доволен	
виден	долго	
видно	должен	
вилка	дорога	
вкусный	дорого	
вместо	другой	
вниз, внизу	дядя	
водитель	если	
возвращаться	если бы	
возможный, возможно	жалко	
вокзал	жаль	
вокруг	желать	
волк	желтый	
волноваться	жена	
вон	женщина	
во-первых, во-вторых	животное	
вперёд	журналист	
впереди	за	за город, за городом

забывать	за хлебом	красный	
завтра		кричать	
заниматься		кровать	
занят		кроме	
записывать		кстати	
затем		курить	
зачем		кусок	
звать		кухня	
зверь →		кушать	
звонок		лагерь	
здоров		левый	
здорово!		лёгкий, легко	
зелёный		лекарство	
земля		лестница	
значит	значит, он придёт что это значит?	летать	
		лететь	
и так далее		ли	
идея		лист бумаги	
изба		листья	
известный		лифт →	
известно		лицо	
из-за	из-за тебя мы опоздаем	ловить	
изучать		ложиться	
иметь		ложка	
		лошадь	
имя отчество фамилия		лучший	
инженер ↔		любимый	
иногда		масло	
институт		матч	
интересовать(ся)		мать	
искать		медленный медленно	
история		между	
как будто		место	
как раз		месяц	
карта		метр	
картина		мешать	Я вам не мешаю?
картошка		милиционер	
касса		милый	
кафе		мимо	
кило, килограмм		мир	
километр		младший	
класть		молоко	
книжка		момент	
колбаса		московский →	
коллекция		муж	
конец		мужчина	
контрольная		мыть(ся)	
кончать(ся)		мясо	
коньки →		на	на месяц
коридор		наверх, наверху	
короткий		над	
космос		надевать	
который		надеяться	
кофе		(мне) надоело	
красиво		назад	
		называться	

наконец		/перестать	
наоборот		пешком	
напиток		плавать	
например,		плакать	
напротив		план	
настоящий		платить	
находить(ся)		платок	
начало		платье ↔	
начинать(ся)		площадь	
недолго		плыть	
некогда	мне некогда читать	по улице	
неправда		(мне) повезло	
несколько		повторять	
нету		/подарить	
неужели		под	
ничего	мне ничего делать	подниматься	
нигде		поезд	
никакой		позавчера	
никуда		поздно	
нож		поздравлять	
ноль		пока	пока он спит...
ночь			пока!
нужен, нужно		показывать	
оба		пол-	полчаса
обещать		пол	
обратно		поле	
объяснять		поликлиника	
обычно		полный	
обязательно		половина	
овощи →		помнить	
огромный		помогать	
одеваться		по-моему	
одежда ↔		помощь	
однажды		пора	(мне) пора
океан		порт	
опаздывать		порядок	всё в порядке
особенно		последний	
оставаться		последзавтра	
оставлять		/поступить	поступить в институт
останавливаться		посылать	
остановка		посылка	
осторожно		почти	
/отдать		поэтому	
отец		прав	
отметка		правый	
оценка		предлагать	
очередь		предпочитать	
очки		преподаватель	
ошибка		/привезти	
падать		/привести	
пакет		приглашать	
пароход →		/принести	
переводить		принимать	
перед		присылать	
передавать		приятель	
/переехать			

приятный, приятно  
пробовать  
проводить  
проводить  
программа  
прогулка  
продавать(ся)  
продавец, продавщица  
продолжать  
продукт ↔  
происходить  
просить  
проспект  
простите!  
простой, просто  
против  
прошлый  
пустой  
пусть  
рабочий  
/разбить  
разве  
разговаривать  
разговор  
раздеваться  
разный  
разрешать  
район  
рано  
раньше  
рассказ  
рассказывать  
ребёнок  
редкий, редко  
результат  
решать  
родиться  
рубашка  
рубль  
рынок  
ряд  
рядом  
с трудом  
с удовольствием  
сад  
садиться  
сам  
самовар  
самолёт  
самый                    самый большой  
сахар  
свет  
светлый  
свободный  
свой  
сдавать                    сдавать экзамен

себя  
середина  
серьёзный, серьёзно  
сзади  
сильный  
  
симпатичный  
синий  
сказка  
скамейка  
сколько стоит...?  
три рубля, пять рублей  
сколько человек?  
пять человек  
сколько раз?  
ни разу, много раз  
скорей  
скоро                    он скоро придёт  
слева (от)  
следующий  
слишком  
слишком много  
/сломать(ся)  
слышать  
слышно  
смеяться  
снимать  
собирать  
совет  
советовать  
советский  
совсем (не)  
согласен  
спектакль  
спешить  
спокойный, спокойно  
спортивный  
справа (от)  
сразу  
среди  
средний  
ставить  
стакан  
станция  
стараться  
старик, старуха  
старший  
/стать                    он стал учителем  
                                  он стал читать  
  
стена  
стихи  
стоять  
столица  
страна  
странный, странно  
страшный, страшно

строить  
 студент, студентка  
 сумка  
 суп  
 сцена  
 счастливого пути!  
 счастливый  
 считать  
 также  
 тарелка  
 телеграмма  
 тёмный  
 тёплый, тепло  
 терять  
 тётя  
 тихий, тихо  
 то... то...  
 товарищ  
 тогда  
 то есть  
 только что  
 тот  
 тот же самый  
 трамвай  
 троллейбус  
 турист  
 туфли  
 тяжёлый, тяжело  
 угол  
 /ударить  
 удивлён  
 удивляться  
 удобный, удобно  
 ужас  
 ужасный, ужасно  
 /узнать  
 университет  
 /успеть  
 утро

учебник  
 ферма  
 фирма  
 фрукты  
 хватает                    не хватает денег  
 холодный  
 хочется  
 цветы  
 целый  
 цена  
 центр  
 центральный  
 церковь  
 цирк  
 чайник  
 чашка  
 чем  
 через                    через неделю  
 чёрный  
 четверть  
 число                    Какое число? Какого числа?  
 чистый, чисто  
 чтобы                    Он пришёл, чтобы взять книгу  
                                  хотеть, чтобы...  
 чувствовать себя  
 чудесный, чудесно  
 чуть                    чуть не упал  
 широкий  
 шкаф  
 штука  
 экзамен  
 экран  
 этаж  
 этот  
 яблоко  
 январь → декабрь  
 ясный, ясно

### III – Programme grammatical

Le programme grammatical constitue la grammaire active de l'élève, orientée vers la maîtrise progressive des moyens d'expression.

Les apports nouveaux doivent par conséquent faire l'objet d'un entraînement prenant naturellement appui sur une réactivation systématique des structures de base acquises en 6<sup>e</sup>, et dans lequel on aura soin de ne pas minimiser l'importance des réalisations phonétiques et intonatives, qui doivent rester au premier plan de l'entraînement à la production orale.

En 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, la lecture de textes mettra l'élève au contact de formes grammaticales ne relevant pas du programme (gérondifs,

participes, particules...). Ces formes, qui ne gênent pas la compréhension générale du texte, seront à ce niveau considérées comme des éléments lexicaux, que les élèves s'habitueront progressivement à reconnaître, sans toutefois les analyser. Cette grammaire de reconnaissance, organisée essentiellement autour de la lecture, ne donnera lieu à aucune systématisation.

## A. Groupe nominal et pronoms

### **Le nom**

- la troisième déclinaison au singulier et au pluriel
- la voyelle mobile : approche du phénomène
- les formes irrégulières les plus fréquentes (voir programme lexical)
- les noms de famille : déclinaison au singulier

### **Les pronoms**

- les pronoms négatifs **никто** et **ничто**
- le pronom réfléchi **себя**

### **Les déterminants** (voir programme lexical) **et les adjectifs épithètes**

- accord en genre, nombre et cas
- le possessif **свой**
- le superlatif analytique : formation et syntaxe

### **Les pronoms indéterminés** en **-то** et **-нибудь**;

### **La proposition relative**

### **L'apposition** : accord

## B. Groupe verbal

### **Le verbe autre que être et ses compléments d'objet**

- Le verbe
  - classification des verbes en sous-catégories à l'intérieur des deux conjugaisons
  - les verbes pronominaux : les différentes valeurs, sensibilisation à la valeur passive
  - le futur
  - le conditionnel
  - l'impératif
  - l'aspect : formation des couples, principaux emplois
  - la modalité d'action : principaux préverbes
  - les verbes de déplacement simples et préverbés :
    - valeur des préverbes les plus courants (seuls les verbes simples figurent dans la liste lexicale. La présence de verbes dérivés signifie que les verbes simples correspondants ne font pas partie de la liste.)
  - emploi des prépositions
- Les compléments d'objet : rection des verbes

### **Le verbe être et l'attribut du sujet**

- Le verbe être
  - au futur, au conditionnel et à l'impératif
- L'attribut après le verbe être et ses substituts
  - le nom et l'adjectif long au nominatif et à l'instrumental (quelques formes courtes apparaissent en tant qu'unités lexicales dans le programme)
  - le comparatif suffixal : formation et syntaxe

## C. Phrase sans sujet

Мне некогда (хочется, нельзя...) читать.

## D. Compléments circonstanciels et adverbes

### **Les compléments circonstanciels**

- avec et sans prépositions

### **Les adverbes**

- degrés de comparaison
- utilisation de la forme courte neutre en fonction adverbiale

## E. Subordination

- les complétives introduites par что, чтобы...
- l'emploi de что et de как après les verbes de perception
- la proposition interrogative indirecte
- les propositions circonstanciellles (temps, cause, but, condition)
- les rapports de temps dans la phrase complexe

# IV – Approche culturelle

La démarche préconisée dans les programmes de 6<sup>e</sup> concerne l'ensemble du collège. On se reportera donc utilement à ce texte.

Toutefois, l'horizon culturel des élèves s'élargit considérablement au cours du cycle central, ce qui permet désormais d'aborder des faits de civilisation de manière plus approfondie et plus structurée. On s'attachera donc à dépasser le niveau de l'anecdotique, à relier les éléments épars et à replacer chaque fait dans un contexte qui lui donne sa véritable signification.

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 pas une dimension littéraire et artistique. On continuera à y sensibiliser les élèves par l'apprentissage de chansons et de poèmes, la lecture de courts extraits adaptés, la découverte de tableaux et l'écoute d'œuvres musicales.

# Accompagnement des programmes du cycle central 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> LV1

## SOMMAIRE

	Pages
<b>I – Le rôle et la place des exercices dans l’entraînement à l’expression orale</b>	
A. Les exercices de mémorisation . . . . .	64
B. L’acquisition de réflexes morphologiques . . . . .	65
C. Les exercices morpho-syntaxiques . . . . .	65
<b>II – L’exploitation des dialogues</b>	
<b>III – L’apprentissage du résumé</b>	
A. L’introduction . . . . .	67
B. L’histoire . . . . .	68
C. La conclusion . . . . .	68
<b>IV – L’exploitation du document iconographique</b>	
A. Voir pour faire voir . . . . .	69
B. Voir pour comprendre (observation et analyse) . . . . .	69
C. Voir pour apprécier . . . . .	70
<b>V – L’expression écrite</b>	
A. Utiliser les connaissances nouvellement acquises pour écrire . . . . .	72
B. Écrire pour être lu . . . . .	73
<b>ANNEXE</b>	



Les démarches d'apprentissage mises en place en 6e s'appliquent à l'ensemble du collège. Les conseils méthodologiques donnés dans les documents d'accompagnement de cette classe sont donc valables pour toute la durée du cycle.

Les pages qui suivent traitent plus particulièrement du domaine de l'expression. Il va de soi que le choix n'implique aucune hiérarchie dans les compétences à acquérir. Le rôle essentiel que joue la compréhension dans la communication, la complexité des mécanismes qu'elle met en jeu rendent indispensable un entraînement systématique et adéquat. Les problèmes liés à la compréhension écrite, déjà abordés dans les documents de 6e, seront développés dans les documents d'accompagnement pour la classe de 3e.

Cependant, c'est dans le domaine de l'expression qu'apparaissent, avec l'adolescence, les premières difficultés. À un âge où l'on ne joue plus aussi facilement le jeu de la classe qu'en 6e, et dans ce lieu de communication nécessairement artificiel qu'est un cours de langue, comment éviter cette démobilitation qui risque de mettre en échec un apprentissage dont on sait qu'il repose avant tout sur la participation active de l'élève ?

La relation de confiance que l'on saura établir dans la classe est essentielle, mais pas toujours suffisante. Cette dynamique interne qui pousse l'élève à s'exprimer ne se produira que si on lui propose des activités qui parviennent à stimuler son imagination, sa créativité, sa réflexion et à toucher son affectivité.

Les quelques démarches décrites ci-dessous tentent de répondre à cette nécessité. Elles consistent à transformer des exercices scolaires (exercices structuraux, entretien sur le dialogue, commentaire d'images, résumé de texte, rédaction) en activités d'expression plus authentiques. Il s'agit là de quelques pistes de réflexion, que chacun adaptera selon le profil, les aspirations et le niveau de sa classe.

## I – Le rôle et la place des exercices dans l'entraînement à l'expression orale

L'oral joue un rôle prépondérant dans le déroulement d'une heure de cours ; il est le premier support de transmission de connaissances. On peut tenter de graduer par ordre de difficultés les interventions des élèves :

- Exercices de mémorisation :
  - simple répétition d'un son, d'un mot, d'une expression, d'une phrase ;
  - récitation par cœur d'un texte appris ;
  - acquisition de réflexes lexicaux.
- Exercices d'acquisition de réflexes morphologiques : transformation d'un élément d'un item proposé.
- Exercices morpho-syntaxiques : transformation de plusieurs éléments.

### A. Les exercices de mémorisation

#### 1. La répétition

L'imitation a tenu une large place en 6e ; il est cependant indispensable de continuer à exercer l'oreille des élèves et à améliorer leur prononciation. Chaque élève doit avoir l'occasion à

chaque cours de répéter deux ou trois fois les mots nouveaux, en chœur et individuellement. On reste cependant conscient que, dans le premier cas, certains élèves échappent à la répétition, et que par ailleurs la répétition individuelle engendre rapidement une certaine lassitude.

Un des moyens pour pallier cet inconvénient est de déplacer le centre d'intérêt de la répétition. Ce ne sera plus :

Le mot « **настоящий** » est difficile à prononcer, vous allez l'un après l'autre le répéter, mais :

Je vous montre un billet de cent mille roubles : chacun d'entre vous réagit selon le sentiment qu'il éprouve (étonnement, joie, déception, colère...) et dit « **Настоящий !** » ou « **Настоящий ?** ».

#### 2. La récitation

Réciter par cœur des saynètes, des petits poèmes a des vertus incontestables. Cela permet d'éprouver le plaisir de réciter ou de chanter et à certains élèves en difficulté d'avoir l'occasion de se manifester. De plus, l'appropriation des

expressions apprises va constituer une réserve dans laquelle, par associations d'idées ou d'émotions, l'élève pourra venir puiser.

### 3. L'acquisition de réflexes lexicaux

Un exercice oral utile est celui qui va aider l'élève à mémoriser par associations. Cet entraînement est possible pour tout ce qui se présente par listes ou séquences (les nombres, les jours de la semaine). Il a sa place légitime, soit en début d'apprentissage, soit dans une phase de remédiation.

Ce sont des exercices purement mécaniques, qui apprennent à l'élève à créer des réseaux lexicaux en s'appuyant sur la mémoire auditive. L'élève prend ainsi des habitudes de mobilisation immédiate et d'anticipation dans un processus de communication.

- Un élève nomme un mois de l'année, un autre donne le mois qui suit.
- Un élève propose un verbe à l'infinitif, les autres en donnent l'autre aspect.
- Un élève propose une question en un ou deux mots, les autres donnent les réponses possibles.

Exemple : где ? → здесь, там, слева, в школе, под столом...

Exemple : как ? → хорошо, по-русски, на машине...

- Un élève propose un verbe au passé perfectif, les autres doivent enchaîner avec un autre verbe perfectif suivant le sens.

Exemple : Он пришёл и ? → принёс (мне книгу), сказал (что всё хорошо), сел, спросил (что надо делать)...

Я вошёл в магазин и...? → спросил (сколько стоит книга), посмотрел пластинки, купил подарок...

### B. L'acquisition de réflexes morphologiques

Il s'agit d'associer un élément à un autre. Ces exercices sont efficaces pour tester la compréhension des règles par les élèves.

- Un élève propose un verbe à l'infinitif, les autres doivent le mettre au passé.

Exemple : писать → я писал ; рисовать → ?

- Un élève propose un nom, les autres doivent l'employer à l'accusatif avec un verbe donné.

Exemple : книга → я вижу книгу ; брат → я вижу брата.

- Un élève propose une préposition suivie d'un nom, les autres doivent remplacer le nom par un pronom.

Exemple : с ребятами → с ними ; у сестры → ?

### C. Les exercices morpho-syntaxiques

Ce sont le plus souvent les exercices structuraux dont les documents d'accompagnement de 6<sup>e</sup> ont souligné à la fois l'intérêt et les limites.

Pour aider les élèves à s'approprier ces structures, on pourra imaginer des situations dans lesquelles les phrases sont susceptibles d'apparaître. Ainsi, l'élève ne répondra plus à un stimulus, mais réagira à une information (Cf. Annexes : *la modalisation*).

- **Exercice proposé** : Mettre au passé : Сегодня он работает → Вчера он работал.

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" ».

Сегодня он работает → Вчера тоже он работал.

→ Неужели ? Ведь вчера тоже он работал !

- **Exercice proposé** : Transformer en employant le complément d'accompagnement.

Ира и Борис вместе идут в театр → Ира идёт в театр с Борисом.

- **Exercice proposé** : Transformer le discours direct en discours indirect.

Он спрашивает : "Ира работает ?" → Он спрашивает, работает ли Ира.

Nouvel énoncé : « Je pose une question. L'un de vous fait comme s'il avait mal entendu et demande à un autre "Что она сказала?" ».

L'autre répète ma question distinctement, et, bien sûr, le premier répond ».

(professeur) Ира работает ?

→ (1<sup>er</sup> élève) – Что она сказала?

→ (2<sup>e</sup> élève) – Она спросила, работает ли Ира.

→ (1<sup>er</sup> élève) – А ! Работает ли Ира? Не знаю.

## II – L'exploitation des dialogues

Les dialogues étaient conçus en 6e essentiellement comme des modèles à imiter ou à transposer. On pouvait notamment demander à l'élève de rejouer le dialogue appris par cœur, d'ajouter deux répliques, de changer l'identité des personnages, les activités ou les lieux.

L'élargissement des possibilités syntaxiques, l'enrichissement du vocabulaire vont permettre de s'éloigner progressivement de la parodie des sketches, et de proposer des situations plus complexes qui exigeront une plus grande autonomie d'expression.

Soit le dialogue suivant, joué par des 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. К тому же я устала. Я лучше посижу дома, почитаю книжку.

**Виктор** : Ну что же. Я пойду один.

Deux élèves font comme s'ils avaient assisté à la scène (à la terrasse d'un café, 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...

Autre variante : un élève a assisté à la scène, 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.

L'exercice qui suit est plus complexe, dans la mesure où le témoin est en même temps partie prenante : l'investissement affectif est donc plus fort.

Au marché d'Astrakhan, Egor et Valéra sont attablés au café et attendent leurs deux amies qui tardent à revenir (« Reportage », leçon 17). Valéra dit : « Где наши девушки ? Уже два часа. »

À partir de cette réplique, on peut proposer le scénario suivant : Egor va prévenir par téléphone le chef de groupe de la disparition des deux jeunes filles.

**Егор** : Это говорит Егор.

**Гид** : Я тебя плохо слышу. Говори громче !

**Егор** : Я звоню из автомата. Мы с Валерой потеряли Лиду и Настю. Они пошли покупать сувениры. Сказали, что сейчас придут. А вот мы уже давно сидим в кафе, ждём, беспокоимся.

**Гид** : Где вы сейчас находитесь ?

**Егор** : На базаре. Подожди ! Кажется, это они идут.

(Egor décrit de loin la suite de la scène.)

Il est un fait que, dans la vie, 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, de la personne à laquelle il s'adresse.

Voici une expérience menée dans une classe de 4<sup>e</sup>. Dans le dialogue, un jeune garçon, Boris, va à la cantine avec ses camarades. Juste avant d'entrer dans le réfectoire, il dit : "Мне не хочется есть. Я с вами не пойду. Давайте встретимся через полчаса в библиотеке."

Il est peut-être utile grammaticalement de savoir transposer cette phrase en "Борис сказал, что ему не хочется есть, что он не пойдёт с ребятами обедать и что он их будет ждать через полчаса в библиотеке" avec, éventuellement, un support classique de questions du type "Кто говорит ? Кому он это говорит ? Что

ему не хочется делать? С кем он не пойдёт? Куда он не хочет идти? Где он предлагает ребятам встретиться? Когда?”

Mais il est beaucoup plus naturel de demander aux élèves de réagir par rapport au dialogue, comme s'ils faisaient, par exemple, partie de la bande des camarades. Les réactions obtenues ne sont plus, comme en 6<sup>e</sup>, des phrases éparses et isolées : elles témoignent de tentatives réelles de comprendre Boris, d'écouter les réflexions émises et de donner son propre avis.

– Я знаю Бориса. Он очень любит есть, но в меню есть супё и он не любит суп.

– Я понимаю Бориса, я тоже не люблю кушать в буфете.

– Я не могу понять, почему он это сказал. Даже если он не любит суп, он может есть другое.

– Вчера я тоже не хотела идти в буфет, потому что я стояла около Вадима в очереди и я не люблю сидеть с ним.

– Я думаю, что он сказал неправду : все мальчики любят есть! Может быть, у него свидание.

– Да, да! Это как Дима : в субботу он не хотел идти с нами в кино и сказал, что он не любит кино ! Но это неправда, потому что потом он пошёл в кино с Ниной.

– Но может быть, Борис не любит этих ребят и он боится сказать им правду !

– Нет, он их любит, потому что потом он их ждёт. У него есть просто секрет.

– Я думаю, что это не настоящие друзья, потому что для друзей секретов нет.

– Мальчики часто говорят о девочках, но не когда они любят одну девочку.

– Да, наверно он хочет говорить с девочкой, которая в другом классе.

– Но тридцать минут – это немного.

– Это лучше, чем ничего. Может быть, потом у неё уроки.

– Да, наверно, поэтому они в библиотеке.

– Да, но когда друзья придут, они её увидят.

– Мадам, как по-русски, (faire semblant) ?

– “Делать вид”

– Они будут делать вид, что они не вместе.

(Учительница) – Значит, Борис не будет сегодня обедать?

– У него, наверно, есть сэндвич.

– Нет, чтобы жить, он любит и пьёт чистую воду.

(Учительница) – Ты хочешь сказать, что он живёт любовью и свежей водой ?

– Я не могу так жить! Я слишком люблю есть!

En examinant les répliques échangées par les élèves, on s'aperçoit qu'on y retrouve tous les éléments demandés dans la démarche évoquée plus haut. La différence est que, ici, le lexique, la grammaire, la syntaxe sont les supports de la communication : ils interviennent uniquement comme moyens d'exprimer ce que l'on a à cœur de dire. Autant, dans le premier cas, les élèves restent passifs, même s'ils répondent aux questions posées, autant, dans le deuxième, se crée une animation dans la classe qui permet de surmonter les réticences des élèves à s'exprimer en langue étrangère, qui évacue leur peur de la faute et qui porte la classe : les corrections du professeur sont ressenties comme une aide bienvenue qui intervient au moment voulu pour préciser la pensée et, surtout, pour permettre aux autres de comprendre ce que l'on a à leur dire.

### III – L'apprentissage du résumé

Les improvisations orales, où l'élève raconte une scène ou une conversation dont il a été témoin, débouchent naturellement sur cet exercice scolaire qu'est le résumé de lecture. C'est un exercice difficile, même en français, mais qui est un premier pas vers le récit d'événements vécus ou imaginés et que l'on peut introduire dès la 4<sup>e</sup>. Les exemples qui suivent sont tirés des manuels “Русский язык” de M. Vjatjutnev.

#### A. L'introduction

Elle peut consister à ce niveau à dégager le thème principal. Dans un premier temps, le professeur évoque des dialogues ou des histoires connus des élèves. Le jeu consiste à en deviner le titre :

Le professeur : – Это рассказ о мальчике, который решил построить парашют.

Les élèves : – “Федькин парашют” !

Le professeur : – Это рассказ о мальчике, который принёс собаку в школу.

Les élèves : – “Малышка” !

La parole est ensuite donnée aux élèves :

Un élève : – Это рассказ о девочке, которая встретила лося в лесу.

Les autres élèves : – “Таня и лось” !

Un élève : – Это рассказ о девочке, которая хотела посмотреть на собаку Миши.

Les autres élèves : – “Малышка” !

Cet entraînement est sous-tendu par deux objectifs : faire utiliser la relative, et montrer aux élèves qu’il peut exister plusieurs points de vue sur le même texte.

## B. L’histoire

Pour entraîner à percevoir l’essentiel d’un texte sans se noyer dans les détails, on peut faire mimer par un élève l’histoire que l’on vient d’étudier.

Exemple : “Машина без шофёра”

L’élève marche à ski en luttant contre le vent. Soudain, il s’arrête, tend l’oreille, se précipite vers un endroit, ne voit rien, va plus loin, découvre un corps allongé qu’il tire à lui pour le réchauffer, puis il semble appuyer sur un bouton et attend. Son visage s’éclaire à l’approche de quelqu’un à qui il montre le corps étendu. Ils le transportent ensemble.

Il s’agit de mettre des mots sur les gestes. L’élève mime à nouveau la scène, la classe interprète maintenant à haute voix :

Вова катается на лыжах. Погода плохая. Он останавливается. Он слышит машину, но он не видит шофёра. Он идёт дальше. Он видит шофёра. Он несёт его в машину.

S’ils ne comprennent pas un geste ou l’estiment inutile pour le récit, les élèves interrompent le mime. Chacun défend son point de vue :

– Я не понимаю. Что ты делаешь?

– Я включаю свет.

– Но это не важно.

– Нет, это важно, потому что это ночь и так люди могут их увидеть. Он включает свет и ждёт. Он рад, потому что люди идут. Люди помогают шофёру.

On note ensuite les phrases produites, éventuellement sous forme de dictée. On enrichit les énoncés en introduisant des compléments de lieu, de temps, de manière : вдруг, в лесу, с трудом.

L’exercice final consiste à mettre l’ensemble au passé, qui est le temps naturel du récit. Les élèves, habitués à utiliser les verbes au présent, ont beaucoup de mal à faire usage du passé perfectif.

## C. La conclusion

À ce niveau, on peut demander aux élèves, par exemple, trois éléments :

– s’ils ont bien aimé le texte et pourquoi :

Я думаю, что этот текст интересный, потому что он смешной.

Этот текст мне понравился, потому что я люблю собак.

– ce qu’ils pensent des héros de l’histoire :

Я думаю (считаю, нахожу), что ребята смелые (умные, глупые...)

По-моему, так ему и надо : он должен слушаться учителя.

– comment ils auraient agi dans les mêmes circonstances :

На его месте я бы убежал (я бы сделал, как он).

Если бы я увидела лося в лесу, я бы испугалась.

Dans un premier temps, on peut imposer les débuts des phrases et les élèves font des propositions orales en classe :

– Я думаю, что этот текст интересный, потому что...

– Я думаю, что этот текст...

– Этот текст мне понравился, потому что...

– Я думаю (считаю, нахожу), что герой...

– По-моему, так ему и надо : он...

– На его месте я бы...

– Если бы я увидел лося в лесу, я бы...



## IV – L'exploitation du document iconographique

L'exploitation d'un document iconographique dépend souvent de la nature même de l'image ainsi que 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, et l'image comme 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 corespond à la description écrite ou orale, etc.), l'image accompagnée d'un texte (légendes de photos, caricatures, bandes dessinées, histoires en images) ;
- 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, certes utile pour réactiver rapidement le lexique et les structures syntaxiques et mettre en confiance les élèves les plus faibles dont on pourra valoriser la participation en les incitant à dire ce qu'ils connaissent, mais auquel on ne peut réduire l'approche d'un document iconographique sans risquer d'éteindre la motivation des élèves. La description pour la description est souvent 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, où 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 interro-

gation de l'image peut revêtir des formes très variées. Voici, à titre d'exemple, une liste d'activités fondées sur des exploitations diverses de l'image :

### A. 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.

### B. 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). Cela peut s'articuler sur une approche 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.

## C. 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 donne-t-il envie d'acheter le produit, de partir, ... ? Pourquoi ?

– Donner un titre à une photographie ou à un tableau.

La plupart de ces activités 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. (voir expression écrite).

Tout ce qui amènera à se poser des questions, à en poser aux autres, stimulera très souvent l'expression.

## Illustration

### 1. Un exemple d'exploitation spontanée d'image



La problématique, que l'on se gardera d'exposer aux élèves, peut être la suivante : Que cherche l'homme au-delà de cette bibliothèque fantastique dont le point de fuite se perd à l'horizon ? Que voit-il ? La lecture occulte-t-elle l'horizon ? La culture s'oppose-t-elle à la vie, à la nature (les oiseaux, les nuages) ? Les livres sont-ils des prisons ?

Voici les réactions et les propos d'élèves à la fin du premier trimestre de la deuxième année d'apprentissage (les phrases sont données sans correction) :

- Он детектив.
- У него ничего нет на голове.
- Он смотрит за стеной.
- На картинке есть птицы.
- Может быть, он видит людей.

– В квартире есть много книг.

– Как по-русски « le monde » ? [учитель : « мир »] Он хочет видеть мир за книгами.

– Он в Германии. Есть стена.

– Может быть, он в Берлине, потому что мы видим большую стену.

– По-моему, есть красивый дом за книгами.

– По-моему, есть горы или море.

– Может быть, он прочитал все книги.

– Мужчина должен читать книги, чтобы видеть мир. Он хочет видеть, что он читал... прочитал. Он видел фотографии и сейчас он хочет видеть глазами.

## 2. Autre exemple d'exploitation

L'appartement avant et après l'achat de la voiture.

### 1<sup>re</sup> approche



On partira de la légende : on peut préciser qu'il s'agit du même appartement. L'humour consiste ici à pousser le jeu des sept erreurs jusqu'à l'absurde. L'humour a alors pour fonction de dénoncer le culte de la voiture qui conduit à sacrifier confort et culture (les livres ont disparu). On aborde une réalité qui, bien que le dessin soit daté de 1987, reste d'actualité. Pour la plupart des Russes, l'achat d'une voiture était et reste un

sacrifice énorme. Pour éviter l'erreur d'interprétation qui consisterait à croire qu'il s'agit d'un déménagement, il faudra indiquer le prix d'une voiture en Russie.

**I. Рассмотрите первую картинку.**

Чья это квартира? Кто, по-Вашему, живёт в этой квартире ?

Как вам нравится эта квартира?

**II. Рассмотрите вторую картинку.**

Что случилось? Откуда машина? (продать//купить : продать и купить – продать, чтобы купить) (Может быть, можно подумать, что..., кажется)

**III. Une fois cette phase d'élucidation du sens achevée, on entre naturellement dans le domaine de l'argumentation :**

Как вы думаете, лучше иметь книги, телевизор, хорошую квартиру... или же большую машину ? (По-моему...)

Как вы думаете, можно жить без машины?

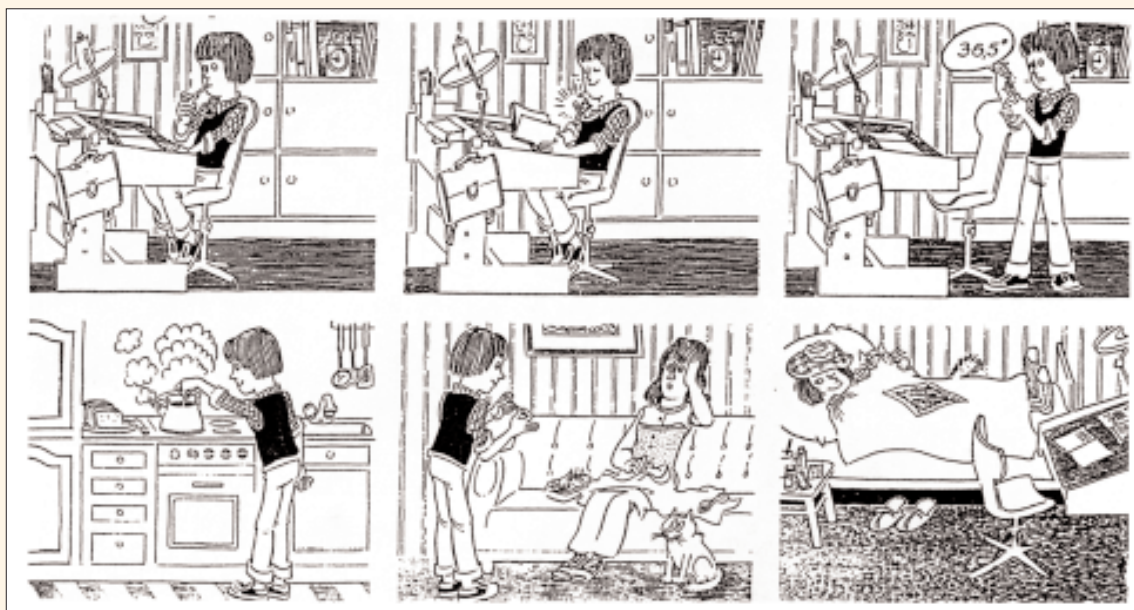
**IV. On peut élargir l'exploitation avec un exercice de rédaction :**

Сын вернулся из школы и спрашивает родителей, что случилось. Составьте их диалог и инсценируйте его.

## 2<sup>e</sup> approche

Séparer les deux images en ayant soin de supprimer la signature qui constitue un indice de fin. Dire qu'il s'agit du même appartement avant et après. La question sera de savoir laquelle des deux images est antérieure à l'autre et pourquoi.

7. Le père rentre du travail et trouve son fils au lit. Imaginez leur conversation.



## 3. Exemples d'exercices d'expression orale ou écrite à partir d'une bande dessinée

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

**a. Vous êtes un scénariste de bande dessinée et vous voulez publier en Russie**

1. Le dessinateur vous a apporté les planches. À vous d'inventer le contenu des bulles sans oublier le titre de l'histoire.

2. 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.

3. 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 [а,и]...). Possibilité de faire la même chose au présent)

**b. Autres exploitations possibles**

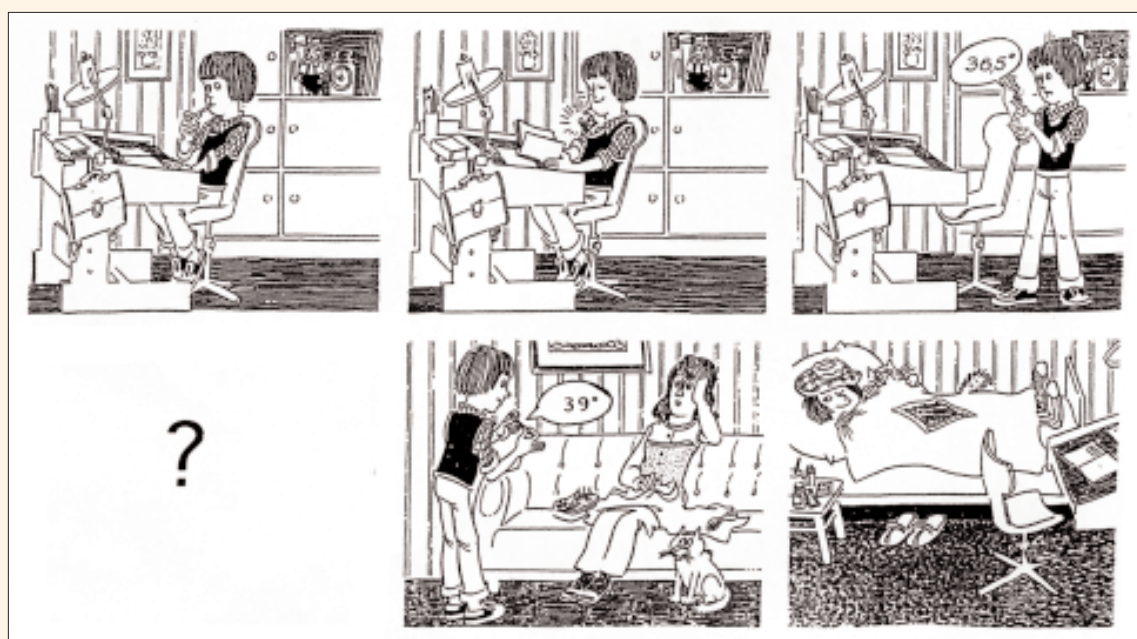
4. Le chat a tout vu, et, comme celui de Marcel Aymé, il possède des talents de conteur. D'après vous, comment raconterait-il la scène ?

5. La mère s'est inquiétée et a appelé le médecin. Celui-ci arrive. Que va-t-il se passer ?

6. 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.



8. La quatrième vignette a été perdue. On voit sur la cinquième que le thermomètre indique 39°. Que s'est-il passé entre la troisième et la cinquième vignettes ? Toutes les hypothèses sont permises.



## V – L'expression écrite

Les exercices d'application jouent un rôle dans la compréhension des faits de langue et contribuent incontestablement à fixer les connaissances nouvelles. Ce 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.

### A. 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.

#### 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 :

– Parmi 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 :

– Vous êtes contraint d'aller au musée à pied alors que celui-ci est loin et qu'il fait très froid. Réagissez et justifiez vos sentiments. Consigne : utilisez en début de phrase un des mots suivants : как, какой, какая, какое, какие.

Voici un exemple de productions obtenues dans des devoirs de 5<sup>e</sup> :

- Какой ужас идти сегодня в музей пешком !
- Какая плохая погода! Почему мы не едем на автобусе ?
- Как холодно ! Обычно мы ездим на автобусе !
- Как далеко ! Я хочу домой !
- Какая неинтересная экскурсия ! Я не люблю смотреть музеи.
- Как хорошо ! Я очень люблю ходить пешком.

## B. 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. Par exemple :

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

– Chaque élève a posé des questions à un camarade sur sa famille, sa maison, un itinéraire... Les lettres sont échangées. 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. Par exemple :

– 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.

Il serait bon que ces exercices d'expression puissent trouver un prolongement dans une véritable correspondance avec de jeunes Russes. Des expériences, lorsqu'elles ont été tentées dans le passé, se sont, il est vrai, rarement poursuivies au-delà des premiers échanges, et ont été source de déceptions tant pour les élèves que pour les professeurs. Toutefois, on peut penser que les technologies modernes (fax, Internet, etc.) devraient permettre de faciliter les échanges et susciter ainsi une nouvelle motivation pour la correspondance de classe.

# Annexe

Les rubriques suivantes viennent compléter sans les reprendre celles qui figurent dans le document d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup>. On y trouvera donc exclusivement les outils linguistiques contenus dans les programmes du cycle central.

## La désignation

### • les relations familiales et sociales

жена, муж, мать, отец, тётя, дядя  
товарищ, приятель, гость  
господин, госпожа

### • la personne, l'identité, les âges de la vie

себя  
ребёнок, девушка, молодой человек, женщина,  
мужчина  
старик, старуха  
имя, отчество, фамилия

### • les professions et les lieux de travail

инженер ↔, артист, водитель, журналист,  
милиционер, рабочий  
продавец, продавщица  
ферма, фирма, больница

### • les études

преподаватель, студент, студентка  
университет, институт  
история, география, карта  
рассказ, сказка, стихи  
контрольная, экзамен, ошибка, результат,  
отметка, оценка  
совет, помощь, идея, разговор  
бумага, лист бумаги, книжка, учебник, сумка,  
звонок

### • le corps, la santé et les vêtements

глаз, лицо →  
больной, поликлиника, больница, лекарство,  
очки  
одежда ↔, платок  
ботинки, туфли, брюки, рубашка, платье ↔

### • la campagne, la nature et les animaux

поле, сад, скамейка, дорога, прогулка, вид  
дача, изба, ферма  
космос, свет, мир, земля, гора, океан, берег  
дерево, листья, цветы, гриб  
животное, зверь →, лошадь, волк

### • le pays, la ville et la rue

страна, столица, район, план  
центр, площадь, проспект, милиционер  
кафе, гостиница, номер  
церковь

### • la maison

двор, этаж, лестница, лифт, коридор, кухня  
пол, стена, угол  
кровать, шкаф  
порядок

### • les transports, les déplacements, les communications

вокзал, станция, поезд, вагон  
остановка, трамвай, троллейбус  
аэропорт, самолёт, порт, пароход →  
метр, километр  
телеграмма, пакет, посылка

### • les repas, la nourriture et les achats

кухня, аппетит  
самовар, чайник, чашка, стакан, бутылка,  
тарелка, вилка, ложка, нож  
продукт ↔, напиток, овощи, фрукты  
кофе, молоко, сахар  
суп, картошка, мясо, колбаса, масло, яблоко  
рынок, продавец, продавщица, очередь  
кусочек, штука, грамм, килограмм, кило  
касса, цена, деньги →, рубль

### • les spectacles, les loisirs, les sports et la culture

спектакль, программа, ряд, место, билет  
цирк, сцена, экран  
лагерь, бассейн  
матч, коньки →  
гостиница, группа, турист  
картина, коллекция

### • le temps chronologique

месяц, январь → декабрь  
утро, вечер, ночь  
полчаса, половина, четверть  
момент, начало, середина, конец

## L'action et le fait

### • état (faits)

бывать, стать (он стал учителем), находиться,  
проводить (время), оставаться, происходить,  
называться, начинаться, кончаться, стоить,  
значить, родиться, сломаться

### • engagement dans un processus

начинать, стать (он стал читать), продолжать,  
перестать

• **mouvements, déplacements dans l'espace**  
бегать, бежать, плавать, плыть, летать, лететь, переехать, спешить  
возвращаться, останавливаться  
вставать, садиться, ложиться, подниматься, падать

• **domaine du corps et des activités physiques**  
слышать, кричать  
чувствовать (себя), болеть, заниматься (спортом)  
мыться, одеваться, раздеваться, надевать, снимать  
кушать, курить

• **gestes, actions portant sur des objets**  
искать, держать, иметь, ставить, класть, снимать, строить, разбить, бросать, ударить, сломать, ловить, собирать, готовить, принести, привести, привезти, находить, терять, оставлять

• **domaine de la vie affective et intellectuelle**  
бояться, волноваться, плакать, кричать, смеяться, удивляться, интересоваться, предпочитать, надеяться, узнать, помнить, вспомнить, забывать, изучать, считать, решать (задачу), записывать, переводить, готовиться (к экзамену), сдавать, поступить

• **volonté, désir, intention, effort, capacité**  
(мне) хочется, желать, решать, выбирать, стараться, пробовать, готовиться, успеть

• **activités relationnelles**  
собираться, встречаться, разговаривать, поздравлять, подарить, передавать, отдать, звать, приглашать, принимать, посылать, присылать, обещать, провожать, показывать, объяснять, повторять, рассказывать, советовать, помогать, мешать, просить, разрешать, предлагать, продавать, покупать, платить

## La qualification

• **domaine des perceptions physiques**  
(couleurs, dimensions et volume, position dans l'espace, situation dans le temps, durée et mouvement, toucher, ouïe, vue)  
голубой, жёлтый, зелёный, чёрный, синий, красный, светлый, тёмный  
высокий, длинный, короткий, огромный, широкий, полный, пустой, целый  
свободный, занят  
правый, левый, средний, центральный, близкий, следующий, последний  
прошлый, будущий, рано, поздно, редкий, обычно

быстрый, медленный, (не)долго  
тёплый, холодный, лёгкий, тяжёлый  
громкий, тихий  
ясный, виден

• **domaine des jugements**  
(affectif, moral, esthétique, intellectuel, pragmatique, etc.)

добрый, милый, любимый, симпатичный, лучший, приятный, вкусный, красиво, дорого, чистый, чудесный, здорово, удобный, спокойный, спортивный, странный, удивлён, страшный, ужасный, тяжёлый, грязный, доволен, с [большим] удовольствием, счастливый, грустный  
важный, главный, серьёзный, лёгкий, простой, ясный, настоящий, известный, прав, согласен  
нужный, обязательно, простой, возможный, лёгкий, с трудом, без труда, сильный

• **état**  
английский ↔, московский →, советский  
здоров, больной  
детский, младший, старший

• **comparaison**  
В Москве сейчас холоднее, чем в Париже. Он старше меня. Тот же самый. Разный. Самый красивый.

• **locomotion**  
пешком, поездом, на самолёте

## L'identification

• **l'identification déterminée**  
Этот : Ты смотрел этот фильм ? Тот : на том берегу.  
Сам : Пришёл сам директор. Другой : тот и другой.  
Который : Вот рисунок, который больше мне нравится.

• **l'identification indéterminée**  
Désigné réel -то : Он что-то сказал. Кто-то тебе звонил.  
Désigné virtuel -нибудь : Скажи что-нибудь по-английски. Кто-нибудь придёт ?

## La présence

Остаётся. Хватает.

## L'absence

Без. Он остался без денег. Не хватает. Не хватает хлеба. Нету.

## L'appartenance, la possession

Свой. Я тут свою шапку забыл.

## L'état et ses incidences

(Мне) больно, страшно, тепло, тяжело, некогда, пора, хочется (есть), надоело, повезло

## La quantification et l'intensité

- **la quantité déterminée**

cardinaux de 200 à 1000, оба, пол-, четверть

- **la quantité indéterminée**

несколько, сколько человек, слишком много, хватает, целый, весь, всего. Дай хлеба!

- **la quantité zéro**

ничего делать, никого не..., ничего особенного, ноль, совсем не..., без сахара, ни слова, никакой

- **l'intensité**

почти, слишком, совсем

## L'orientation dans l'espace

- **destination**

обратно, беда, вниз, вверх, вперёд, дальше, за город, под

- **situation**

нигде, везде, близко, дальше, вон (там), напротив, против, впереди, сзади, рядом, слева (от), справа (от), внизу, наверху, вокруг, среди, между, высоко, над, под, за городом, перед, по улице, мимо

## La situation dans le temps

- **situation par rapport à un moment donné**

Antériorité : однажды, два дня назад, в прошлом году, на прошлой неделе, позавчера, только что, перед обедом, раньше, рано  
Simultanéité : в этом году, на этой неделе, наконец, когда (пока) дети на каникулах, я отдыхаю. Тогда, в этот/тот момент, в это/то время, вдруг

Postériorité : сразу, скоро, завтра, послезавтра, через два дня, в будущем году, на будущей неделе, затем, позже, наконец, поздно

- **identification temporelle**

La date :

– le jour : Какое число ? 2-ое января. Какого числа? 2-ого января.

– le mois : В январе.

L'heure : в половине второго.

- **durée et délai**

Сколько времени ? Он болел неделю, два дня, целый год, весь день

Он болеет уже неделю. Вот уже неделя, как он позвонил. Вот уже два дня, как...

Он уехал на месяц.

Сделайте это на завтра.

- **fréquence**

обычно, редко, иногда, ни разу, всё время

- **phases d'un processus**

сначала, потом, наконец

## Les relations logiques

- **addition**

также, и так далее

- **disjonction**

то..., то... То дождь, то снег. Вместо. Он взял карандаш вместо ручки.

- **opposition**

наоборот, чем

- **exclusion**

кроме. Все спали, кроме Миши.

- **concession**

всё-таки. Фильм старый, а он всё-таки мне нравится.

- **hypothèse**

Если бы у меня была собака, это было бы здорово. Если у меня будет собака, это будет здорово.

- **finalité**

зачем ? Зачем ты пришёл ? Чтобы. Говори громче, чтобы было слышно всем.

- **causalité**

ведь. Дай книгу, ведь ты обещал. Из-за. Из-за тебя мы опоздали. Поэтому

## L'affirmation et la négation

Мы как раз о тебе говорили.

– Ты не понимаешь?

– Нет, понимаю.



## L'aspect et le point de vue de l'énonciateur sur le procès

### • valeur des aspects

Reprise des valeurs étudiées en 6<sup>e</sup>.

#### 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 (notion déjà abordée en 6<sup>e</sup>), agent, lieu, temps (moment, durée, itérativité), etc.</p> <p>– В супе нет соли. Наташа, это ты готовила обед? – Ты когда будешь звонить? – Пиши почаще ! Завтра у нас контрольная. Сегодня мы весь урок решали задачи.</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 (notion déjà abordée en 6<sup>e</sup>), son incidence, ses conséquences, sa visée (que ces données soient explicites ou non).</p> <p>– Наташа, так вкусно ! Какой обед ты нам приготовила ! – Я тебе завтра обязательно позвоню, дам тебе ответ. – Напиши, когда приедешь ! Задача была нетрудная. Я её легко решил.</p>

#### Dans le récit

Imperfectif	Perfectif
<ul style="list-style-type: none"><li>• Succession ou superposition de procès dissociés les uns des autres.</li></ul> <p>Мы вчера были у Нади. Ели, пили, танцевали...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Toile de fond, arrière-plan, description.</li></ul> <p>Урок кончался, никто не слушал, все разговаривали...</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mise en séquence de procès associés les uns aux autres (enchaînement narratif).</li></ul> <p>Он съел бутерброд, выпил стакан воды, встал и ушёл.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Surgissement d'un événement nouveau.</li></ul> <p>Вдруг вошёл директор.</p>

### • verbes de déplacement

Reprise et approfondissement des valeurs fondamentales

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

## La 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, et d'autre part, de s'impliquer lui-même et d'exprimer sa propre position.

### 1. Impliquer son interlocuteur

- **établir, maintenir, rompre le contact, entretenir des relations sociales élémentaires**

Доброе утро ! Рад вас видеть. Очень приятно. Как здоровье ? Я вам не мешаю? Простите ! Пока! Мне пора! Всего доброго ! Счастливо ! Спокойной ночи ! Счастливого пути ! Приятного аппетита! С днём рождения !

- **poser des questions**

Скажи, пожалуйста... Вы можете мне объяснить,... Вы мне не скажете, когда будет... где находится... как доехать... сколько стоит... долго ли... почему автобусы не ходят?... зачем она пришла?... в чём дело ?

- **donner un ordre, formuler une requête**

Таню можно к телефону? Потихше, пожалуйста! Будьте добры, дайте нам ещё время! Можно я сделаю это на завтра? Разрешите... Осторожно !

- **suggérer, proposer**

Не хотите поиграть в лото ? Поиграем в лото ! Пошли в кино ! Ты бы лучше сел за уроки.

- **accepter**

Это идея ! С удовольствием ! Сейчас ! Согласен. Обязательно.

- **refuser**

Я против. Вот ещё !

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

- **savoir, ignorance**

Откуда я знаю? Не могу вам сказать.

- **opinion, évidence, probabilité**

По-моему, он прав. Возможно, что... Он как будто ничего не понимает. Видно, что он не понимает. Слышно, как играет музыка. (He) известно, когда он придёт. Боюсь, что он не придёт. Обязательно.

- **appréciation, sentiment**

– Joie, enthousiasme : Чудесно ! Я так рад(а)! Класс ! Здорово !

– Surprise : Неужели ты сам это написал ? Разве я тебе об этом не говорил ? Как же ! Ты что ! Не говори ! Да ну ? Вот ещё ! Как странно ! Ужас !

– Indifférence : Мне всё равно. Ну и что ?

– Accord, désaccord : (He) согласен. Так и есть. (He) правильно. Наоборот. Ты (не) прав. (He) правда. Напротив. Это не совсем так. Это совсем не так.

– Regret : Жаль! Как жаль! Жалко.

– Volonté, souhait : Я хочу, чтобы она пришла. Пусть она придёт. Хорошо бы пойти туда!

– Argumentation, jalons du discours : сначала, во-первых, во-вторых, потом, наконец, в конце концов, кстати, значит, например, как раз, то есть