

# SOMMAIRE

	Pages
<b>Organisation de la formation au collège</b> .....	5
<b>Cycle d'adaptation : classe de 6<sup>e</sup> - LV1</b> .....	9
• <b>Organisation des enseignements dans les classes de 6<sup>e</sup> de collège</b> .....	11
• <b>Programme du cycle d'adaptation : classe de 6<sup>e</sup> - LV1</b> .....	14
• <b>Accompagnement du programme de 6<sup>e</sup></b> .....	33

« 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 d'adaptation :**  
**Classe de 6<sup>e</sup>**  
**LV1**

# Organisation des enseignements dans les classes de 6<sup>e</sup> de collège

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

**Article 1<sup>er</sup>** – Les disciplines enseignées dans les classes de sixième de collège sont les suivantes : français, mathématiques, langue vivante étrangère, histoire et géographie, éducation civique, sciences de la vie et de la Terre, technologie, arts plastiques, éducation musicale et éducation physique et sportive. Toutes ces disciplines sont obligatoires.

**Article 2** – Pour l'organisation de ces enseignements dans les classes de sixième, chaque collège dispose d'une dotation horaire calculée sur la base d'au moins vingt-six heures hebdomadaires par division. La base retenue pour le calcul de ce contingent horaire correspond à la répartition suivante des moyens d'enseignement :

- français : six heures ;
- mathématiques : quatre heures ;
- langue vivante étrangère : quatre heures ;
- histoire-géographie : trois heures, dont une demi-heure consacrée à l'éducation civique ;
- sciences de la vie et de la Terre : une heure trente ;
- technologie : une heure trente ;
- enseignements artistiques : deux heures (arts plastiques : une heure ; éducation musicale : une heure) ;
- éducation physique et sportive : quatre heures.

**Article 3** – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève. En tout état de cause, celui-ci ne doit pas être inférieur à vingt-trois heures et ne doit pas, sauf dérogation accordée au vu du projet de l'établissement par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation, être supérieur à vingt-quatre heures.

Au-delà de cet horaire d'enseignement, afin d'apporter une aide pédagogique aux élèves, deux heures au moins d'études dirigées ou encadrées sont organisées dans des conditions définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

**Article 4** – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis, en organisant notamment des enseignements en effectifs allégés ou en recourant à toute forme de diversification pédagogique.



Il est tenu compte, pour l'organisation des enseignements, de la priorité accordée à la maîtrise de la langue et au développement de l'éducation physique et sportive.

En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place des dispositifs de consolidation des acquis des élèves, ou bien organiser, de façon dérogatoire et temporaire, une division différenciée dont les horaires et les programmes peuvent être spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique. L'admission d'un élève dans cette division est subordonnée à l'accord des parents (ou du responsable légal).

**Article 5** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1996-1997.

**Article 6** – L'arrêté du 14 mars 1977 fixant les horaires et effectifs des classes de sixième des collèges est abrogé.

À titre transitoire, pour l'année scolaire 1996-1997, le contingent horaire attribué aux divisions de sixième et de cinquième qui est prévu aux alinéas 2 et 3 de l'article 1<sup>er</sup>, est affecté à la seule classe de cinquième, à raison de trois heures par division.

**Article 7** – Le présent arrêté sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 29 mai 1996

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

# Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6<sup>e</sup> des collèges

Le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche,

Vu la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, modifiée par la loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » n° 95-836 du 13 juillet 1995 ;

Vu le décret n° 90-179 du 23 février 1990 relatif au Conseil national des programmes ;

Vu l'arrêté du 14 novembre 1985, modifié par les arrêtés des 26 juillet 1990, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993, relatif aux programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges ;

Vu l'avis du Conseil national des programmes ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 24 octobre 1995,

Arrête :

**Article 1<sup>er</sup>** – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire de 1996 en classe de sixième dans toutes les disciplines, à l'exception de l'éducation physique et sportive, sont fixés par l'annexe jointe 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 de 1996.

**Article 3** – Le programme d'éducation physique et sportive applicable en classe de sixième reste celui défini en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé.

**Article 4** – Les programmes applicables en classes de cinquième, quatrième et troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

**Article 5** – 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 22 novembre 1995  
François BAYROU

# Programme du cycle d'adaptation : classe de 6<sup>e</sup> - LV1

Lieu de passage obligé de tous les enfants, le collège joue un rôle d'insertion et de cohésion sociale. Cette mission de socialisation va de pair avec l'autre mission du collège – sa mission naturelle – qui est d'instruire. C'est au collège que, dans la continuité de l'école primaire, l'élève doit construire le socle des connaissances et s'approprier les outils qui lui permettront de poursuivre et d'approfondir ses études et, si les circonstances de sa vie personnelle ou professionnelle l'exigent, de les reprendre une fois qu'il aura quitté le système scolaire.

## Les langues vivantes au collège

Par ses objectifs linguistiques, culturels et intellectuels, l'enseignement des langues au collège contribue, de manière spécifique, à la formation générale des élèves. Il consolide et approfondit les acquisitions de l'école primaire. Il enrichit les possibilités d'expression des élèves, leur apprend à s'extérioriser et leur ouvre de multiples occasions d'échanges.

L'apprentissage d'une langue étrangère étant connaissance d'une ou de plusieurs autres cultures, il donne accès à d'autres usages, à d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs.

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeurs d'autant plus nécessaires aujourd'hui que la communauté du collège tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle. Pour que les élèves et les parents puissent se déterminer dans le choix d'une langue étrangère, il est nécessaire qu'au-delà des stéréotypes et de la simple information sur l'éventail des possibilités offertes, des éléments de réflexion sur la spécificité de chaque langue leur soient fournis et que des motivations variées arrivent à s'exprimer.

L'apprentissage des langues étrangères implique une prise de conscience progressive de leur mode de fonctionnement. Cette réflexion sur le langage, y compris sur le français, contribue à développer les facultés conceptuelles et favorise l'autonomie d'expression.

Enfin, l'utilisation de technologies nouvelles (audiovisuel, micro-informatique, télématique, CD-ROM...) et les possibilités d'interactivité qu'elles offrent constituent, pour l'apprentissage des langues étrangères, un enrichissement et un attrait supplémentaires, tout en contribuant à l'autonomie de l'élève.

Le niveau des compétences acquises par les élèves en fin de troisième représente la formation de base en langue vivante. Il convient de définir ces compétences ainsi que les connaissances qu'elles impliquent. Pour que les élèves puissent à tout moment prendre conscience des progrès accomplis et mesurer les efforts à fournir, il convient également que le professeur conçoive des progressions tenant compte d'éventuels acquis antérieurs et s'inscrivant dans le cursus du collège.

Cependant, en raison du caractère global d'une langue vivante, il est difficile, à chaque palier de l'apprentissage, d'isoler ou de délimiter avec précision des compétences spécifiques. L'apprentissage d'une langue est, en effet, un processus continu que l'on développe et perfectionne tout au long de sa vie et qui s'élabore selon une complexification progressive. Au collège, il s'agira surtout de construire, en une sorte de progression en spirale, un niveau minimal de compétences par un enrichissement progressif et une reprise constante de ce qui a été enseigné, appris et peut-être oublié. Faute d'avoir atteint ce niveau minimal, l'élève se trouvera en grande difficulté pour poursuivre ou reprendre l'étude de la langue avec profit dans le deuxième cycle ou en dehors du système scolaire.

Ces compétences correspondent fondamentalement aux activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, ou combinaison de deux d'entre elles. Toutefois, tout acte de communication authentique ne pouvant se faire sans une prise en compte minimale de paramètres socio-linguistiques et culturels, il importe que l'élève acquière un certain niveau de connaissances et de savoir-faire dans ces domaines. Il importe également de l'aider à s'approprier des méthodes personnelles de travail lui permettant d'accéder à un certain niveau d'autonomie.

## I – Compétences terminales en fin de collège

En fin de troisième, les élèves devront donc avoir été entraînés à maîtriser les compétences suivantes :

### A. Compétences linguistiques

#### 1. Compréhension de l'oral

Quelle que soit la nature du message (récit, conversation, bulletin d'information, etc.), il importe que celui-ci soit exprimé dans une langue usuelle ne comportant aucune surcharge lexicale ou syntaxique, qu'il provienne d'un enregistrement authentique de qualité et qu'il n'excède pas une durée d'une minute.

L'élève devra avoir été entraîné à :

- reconnaître les informations essentielles du message (lieu, temps, personnages, etc.). Compréhension globale ;
- rechercher ou vérifier, à la demande, des informations précises. Compréhension sélective ;
- percevoir éventuellement la tonalité du message ou les intentions du ou des locuteurs. Compréhension de l'implicite.

Pour accéder au sens du message, l'élève doit notamment être capable :

- d'identifier les différents types d'énoncés (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs) ;
- de repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours grâce, par exemple, à l'accentuation et à l'intonation ;
- de repérer les indices de cohérence (repères spatio-temporels, articulations logiques) ;
- d'inférer le sens de ce qui n'est pas connu à partir du contexte ;
- de garder en mémoire les éléments-clés du message.

## 2. Compréhension de l'écrit

Les capacités requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles.

Tout en acceptant que les textes proposés soient rédigés dans une langue plus élaborée que les documents retenus pour entraîner à la compréhension de l'oral, on évitera tout excès de difficulté lexicale ou grammaticale. D'autre part, si, dans les dernières années du collège, on peut envisager avec profit une initiation à la lecture en continu d'œuvres simples, voire adaptées, on se limitera, pour les tâches d'évaluation, à des documents de longueur raisonnable (1 à 2 pages).

Qu'il s'agisse de compréhension globale, de compréhension sélective ou de compréhension de l'implicite, l'élève doit être capable de :

- repérer les mises en relief visuelles (pagination, caractères, ponctuation, etc.) ;
- repérer les articulations logiques du langage (coordination, comparaison, opposition, cause, but, etc.) ;
- vérifier le sens de termes inconnus à partir des principaux procédés de formation des mots (composition, dérivation, préfixation, etc.).

## 3. Expression orale

Au terme de la scolarité du collège, l'élève doit être en mesure de formuler oralement un message simple dans la langue d'aujourd'hui, telle qu'elle est pratiquée dans des situations courantes de communication.

À cette fin, il doit avoir été entraîné à :

- reproduire un énoncé en respectant le rythme et le schéma intonatif (poème, dialogue, chanson, etc.) ;
- restituer le contenu d'un dialogue ou d'un récit écrit ou oral avec les moyens dont il dispose, c'est-à-dire le reformuler en termes simples et intelligibles ;
- mobiliser, à bon escient, sous forme d'énoncés brefs et intelligibles, les éléments de langage adaptés pour raconter un événement de la vie courante ou participer à un dialogue simple.

Ces activités d'expression orale supposent qu'il soit capable de :

- respecter les schémas accentuels et intonatifs de base et prononcer correctement les phonèmes ;
- s'exprimer avec une certaine aisance pour permettre l'intelligibilité du message ;
- demander, si besoin est, l'aide adéquate et utiliser des stratégies de compensation, c'est-à-dire exprimer ce qu'il veut dire avec ce qu'il peut dire ;
- contrôler son expression a posteriori en se reprenant ;
- dépasser le seuil de simples réponses à des questions et d'interventions limitées à quelques mots, notamment en justifiant son point de vue ;
- exprimer un même contenu de pensée de plusieurs manières différentes (reformulation).

#### 4. Expression de l'écrit

On ne perdra pas de vue que des quatre compétences linguistiques classiques, l'aptitude à l'expression écrite est la plus longue et la plus délicate à construire. Néanmoins, au terme de la scolarité du collège, un élève doit être en mesure de rédiger un bref paragraphe structuré de l'ordre de dix à quinze lignes (commentaire d'image, lettre, brève notice, court récit, dialogue, etc.).

Les tâches d'expression écrite vont de la simple copie sans faute d'un énoncé ou d'un bref passage à la rédaction d'un paragraphe en relation avec un événement, un document écrit, visuel ou sonore, ou à l'imitation d'un modèle.

Pour y parvenir, l'élève doit avoir été entraîné à :

- construire des énoncés simples : poser une question, répondre à une question, continuer une phrase, effectuer une transposition, etc. ;
- enchaîner des énoncés à l'aide des articulations logiques du langage.

#### 5. Activités de transformation de la langue

Indépendamment des aptitudes à construire dans les quatre domaines traditionnels de la compétence linguistique, l'élève doit aussi être en mesure de :

- prendre des notes en écoutant ou en lisant un message de lecture simple et de dimension modeste ;

- reconstituer un message oral ou écrit à partir de notes prises ;
- transposer en français un message bref, oral ou écrit, exprimé dans la langue étrangère, ou les informations essentielles contenues dans un texte plus long.

## B. Compétences culturelles

La construction progressive de ces compétences ne peut pas se limiter à la transmission d'informations historiques, géographiques, sociologiques sur les pays de la langue cible. Il s'agit, au niveau du collège, de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience à la fois des similitudes et des différences qui peuvent exister entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue, dans les usages sociaux, les coutumes, les mentalités, les institutions. On veillera à ce que cette approche interculturelle s'effectue par des comparaisons susceptibles d'entrer dans le champ d'expérience d'adolescents de onze à quinze ans.

## C. Compétences méthodologiques

Pour atteindre des aptitudes répertoriées ci-dessus et pouvoir poursuivre l'étude de la langue, l'élève en fin de troisième doit disposer d'une certaine autonomie dans le domaine méthodologique disciplinaire. Il doit être en mesure de :

- connaître et comprendre les objectifs assignés à un moment donné de l'apprentissage ;
- connaître les tâches usuelles d'apprentissage (leçons, types d'exercice, etc.) et les différentes démarches qui permettent de les mener à bien ;
- connaître les attentes de l'enseignant pour une tâche donnée et les modalités d'évaluation ;
- consulter un dictionnaire ou un précis grammatical pour y chercher un renseignement ponctuel ;
- utiliser les outils audiovisuels ou informatiques mis à sa disposition ;
- indiquer à l'enseignant ce qu'il ne comprend pas et solliciter une aide ;
- constater les progrès qu'il a réalisés, les erreurs à rectifier et les ignorances à combler ;
- recourir à des stratégies de compensation lorsqu'il ne dispose pas, pour une tâche donnée, des moyens linguistiques adéquats.



## II – L’enseignement d’une deuxième langue vivante

L’enseignement d’une deuxième langue vivante a les mêmes objectifs – linguistiques, culturels, intellectuels – que celui de la première langue vivante, mais relève d’une didactique spécifique.

Il s’adresse à des élèves qui, du fait de leur âge, ont en général une meilleure capacité d’abstraction et de conceptualisation et ont déjà acquis en sixième et cinquième :

- des connaissances sur le fonctionnement d’une langue étrangère et quelques notions en matière de civilisation ;
- des stratégies d’apprentissage ;
- des méthodes de travail qui ouvrent les voies de l’autonomie ;
- une plus grande maturité qui leur permet de s’intéresser d’emblée, malgré les entraves linguistiques, à des aspects civilisationnels plus diversifiés, à des thèmes touchant directement aux réalités actuelles et présentés dans des documents authentiques.

Il ne s’étend que sur deux années : quel que soit le niveau de maîtrise des compétences auquel il est possible de parvenir en deux ans, on ne saurait prétendre que, dans ce laps de temps, un élève puisse assimiler la même quantité de faits de langue (lexique et grammaire) que dans les quatre années d’apprentissage de la première langue vivante.

Les supports d’apprentissage sont de nature, de facture et de longueur variables : sketches, extraits narratifs certes, mais aussi séquences d’enregistrements sonores et vidéo, articles de journaux, etc. C’est par le contenu de supports authentiques et grâce à l’intérêt culturel qu’ils présentent pour les élèves que peut s’effectuer dans des conditions moins contraignantes et plus naturelles l’apprentissage linguistique, en même temps que l’initiation aux réalités étrangères.

On familiarisera plus rapidement les élèves avec l’utilisation d’outils et d’aides tels que le dictionnaire, une grammaire simple... ce qui leur permettra de réaliser certaines tâches dans le cadre d’un travail autonome.

On donnera à l’entraînement à la compréhension (de l’oral et de l’écrit) toute la place que lui confère son importance dans la communication, et à cette fin, on développera en classe des activités ciblées d’écoute et de lecture.

On ne négligera pas l’entraînement à l’expression orale et écrite. Il s’agit, par souci de réalisme et d’efficacité, d’enseigner une langue simple, usuelle, correcte et authentique : on se gardera donc de toute ambition lexicale et grammaticale excessive.

L’apprentissage des bases de la langue vivante et sa consolidation ne sauraient se limiter aux seules années de collège. Il doit se prolonger sous des formes diverses et appropriées, en particulier en classe de seconde.



Ainsi conçu, l'enseignement d'une deuxième langue vivante permet à l'élève d'accéder à de nouveaux domaines linguistiques et culturels. Comme tout nouvel enseignement, il peut constituer pour l'élève une nouvelle chance de réussite.

## III – Présentation générale des programmes de langues vivantes de 6<sup>e</sup>

**A.** Dans la perspective qui vient d'être définie, les textes proposés pour la classe de sixième constituent un cadre de référence qui prend en compte le caractère inévitablement indicatif, étant donné la spécificité de la discipline, d'un programme en langues vivantes.

**B.** Ils s'efforcent de définir, en termes d'objectifs concrets et aisément repérables, les résultats qu'on peut raisonnablement atteindre pour tous les élèves à l'issue d'une sixième. Les compétences visées requièrent des savoirs qui sont également définis.

**C.** Indépendamment des contenus linguistiques, ces programmes intègrent trois dimensions essentielles à l'apprentissage des langues vivantes à ce niveau :

- la dimension culturelle intégrée à l'enseignement de la langue ;
- la dimension interdisciplinaire à travers la recherche de points d'ancrage et de contact avec l'apprentissage du français ;
- l'apprentissage méthodologique. Le souci d'associer l'élève à son apprentissage en l'initiant au travail personnel et aux procédures d'évaluation a notamment guidé la conception des documents d'accompagnement.

# I – Nature et objectifs

L'apprentissage du russe en sixième vise plusieurs objectifs :

- un objectif de communication élémentaire, orale et écrite ;
- un objectif linguistique fondé sur une approche raisonnée de la langue ;
- un objectif culturel et éducatif.

Ces objectifs sont indissociables. L'aptitude à communiquer en russe suppose la connaissance des valeurs lexicales et fonctionnelles de la langue. Elle suppose également une initiation à la « vision du monde » que la langue exprime en même temps qu'elle contribue à la façonner.

L'enseignement du russe ne prend donc toute sa dimension que si, invitant l'élève à porter un regard distancié aussi bien sur sa propre pratique du langage que sur son cadre de références culturelles, il éduque en lui le sens du relatif, lui apprend à remettre en question l'évidence et les certitudes, et contribue ainsi à l'éveil d'une pensée autonome.

## L'objectif de communication

### L'entraînement aux quatre compétences

L'objectif de communication est défini par quatre 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 chaque compétence (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 la construction du savoir et d'exploiter les infinies possibilités qu'offre le maniement d'une langue.

## L'entraînement à la 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 extra-linguistique.

On habituera donc l'élève à saisir le sens d'un énoncé en exploitant les éléments linguistiques et extra-linguistiques (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 quel sujet, dans quel but), compréhension sélective (rechercher ou vérifier des informations), compréhension exhaustive (découvrir tous les termes d'un énoncé).

## Compréhension orale

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.

## Compréhension écrite

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, adverbes), 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 en sixième, en revanche des exercices de compréhension sélective donneront l'occasion à l'élève d'être rapidement mis au contact de documents authentiques de la vie quotidienne (affiches, programmes, timbres, enseignes...).

## L'entraînement à l'expression

S'exprimer suppose que l'on ait 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 sixième : 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.

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

## Expression écrite

Les travaux écrits seront en sixième le prolongement des activités pratiquées à l'oral. Ils seront destinés essentiellement à maîtriser la graphie et à fixer l'orthographe, le lexique 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). 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.

## L'objectif linguistique

### La pratique raisonnée de la langue

En apprenant le russe, l'élève s'initie à une structuration de l'expérience différente de celle qu'opère inconsciemment en lui le français. La prise de conscience du fonctionnement spécifique du russe, à partir d'une analyse contrastive des deux langues, est essentielle à la construction du savoir linguistique.

Cette réflexion, pour être efficace, doit être menée par les élèves eux-mêmes, à partir de leurs représentations initiales et avec les outils d'analyse qui sont à leur portée : le programme grammatical adopté, dans la mesure du possible, la terminologie et les principes de classification actuels du français.

Les élèves procèdent selon une démarche inductive : ils observent les faits de langue auxquels 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 est bien entendu possible, dans un souci de variété, de mise au point, d'aide à des élèves plus faibles, d'adopter une démarche déductive qui part des règles et va vers leur application.

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.

L'acquisition des connaissances lexicales et grammaticales n'est cependant pas un but en soi : celles-ci n'ont de sens que si elles sont mobilisées dans un processus de communication et donc utilisées dans des exercices variés, de complexité croissante, qui amèneront les élèves à acquérir peu à peu des automatismes, à se détacher progressivement de la forme pour s'intéresser davantage au sens et à l'interlocuteur.

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.

## L'objectif culturel

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. Aussi l'approche culturelle est-elle indissociable de la pratique de la langue. C'est dans cette perspective que l'élève pourra se construire progressivement une image correcte de l'identité de la Russie en évitant les contresens culturels auxquels risquerait de le conduire une conception purement utilitariste de la langue.

Il importera de faire acquérir aux élèves, au fil des années, un certain nombre de repères, historiques, géographiques, littéraires, artistiques, économiques et politiques qui les aideront à s'orienter dans le monde russe ainsi que dans le leur.

## II – Programme lexical

Les mots que contient le programme lexical représentent le vocabulaire actif de la classe de sixième. Cette liste doit être considérée comme une référence susceptible d'être adaptée par le professeur aux besoins particuliers et parfois imprévisibles de sa classe.

Étant donné qu'elle constitue un instrument de travail utile au professeur, elle est présentée sous deux formes :

- dans l'ordre alphabétique ;
- par catégories grammaticales et champs lexicaux (dans le document d'accompagnement).

Y figurent des mots suivis de flèches. Ils indiquent des champs lexicaux que le professeur utilisera à sa convenance (ex : УИТАРА : instruments de musique, АВТООЎС : moyens de transport, БРАХ : professions).

Les outils que fournissent le programme lexical et le programme grammatical ci-dessous devraient permettre à l'élève de sixième de :

- **demander ou donner des informations relatives :**
  - à l'identité : nom, âge, adresse, numéro de téléphone,
  - à l'univers quotidien : les activités de la journée, l'école, les transports, la maison, la famille, les amis, les animaux familiers, les loisirs sportifs et culturels, les vacances, le temps qu'il fait,
  - à l'espace et au temps : l'heure, le moment de la journée, le jour de la semaine, la saison, le lieu, l'itinéraire,
  - à la présence, l'absence, la possession ;
- **identifier, quantifier, qualifier, décrire ;**
- **dire ou demander ce que l'on doit, peut, désire, aime faire ;**
- **exprimer ses sentiments, ses réactions : compréhension, étonnement, doute, déception, intérêt, joie... ;**
- **entretenir des relations sociales : établir, maintenir une conversation et y mettre fin, s'excuser, prendre des nouvelles...**

## Programme lexical

а Я здесь, а он там.  
 автобус → → → → →  
 адрес  
 алло!  
 бабушка  
 белый → → → → →  
 библиотека  
 болен  
 большой  
 брат → → → → →  
 брать /взять  
 быстрее  
 быстро  
 быть  
 в в школе, в школу  
 в субботу, в 2 часа  
 в котором часу?  
 ваш  
 велосипед  
 весело  
 весёлый  
 весна  
 весной  
 ветер  
 вечером  
 вещь  
 видеть /увидеть  
 вместе  
 во сколько?  
 вода  
 вопрос  
 вот  
 врач → → → → →  
 время время дня, года  
 всегда  
 всё он всё знает  
 всё он всё учится  
 вчера  
 вы  
 газета  
 где  
 гитара. → → → → →  
 говорить /сказать  
 год  
 голова  
 город

готов  
 готовить  
 градус  
 грипп  
 гулять  
 да  
 да нет!  
 давай играть!  
 давать /дать  
 даже  
 далеко (от)  
 дверь  
 девочка  
 дедушка  
 делать /сделать  
 день  
 день рождения  
 деревня  
 дети  
 днём  
 до свидания!  
 дождь  
 дом  
 дома  
 домой  
 дорогой  
 дочка, дочь  
 друг  
 думать  
 его книга  
 её её карандаш  
 ездить  
 есть есть хлеб, у меня есть  
 есть /съесть  
 ехать /поехать  
 ещё  
 ещё не  
 жарко  
 ждать /подождать  
 же где же он?  
 жить  
 журнал  
 завод → → → → →  
 завтрак  
 завтракать  
 закрывать



## Programme lexical (suite)

звонить	/позвонить	лес	
здесь		лето	
здравствуй (те)!		летом	
зима		льжи	
зимой		любить	
знать		магазин	
и		маленький	
играть	в шахматы, на гитаре	мало	
идти	/пойти	мальчик	
из	из Москвы	мама	
извини(те)!		марка	
или		математика.	→ → → → →
иногда		машина	
интересно		медведь	
интересный		метро	
их	их квартира	минута	
к	к сестре	много	
каждый		можно	
кажется		мой	
как		молодец!	
как вас зовут?		молодой	
как дела?		море	
как живёшь?		мороз	
как по-русски...?		мочь	
какого цвета?		музей	
какой	Какой сегодня день?	музыка	
	Какой прекрасный день!	мы	
каникулы	на каникулах	мяч	
карандаш		на	на почте, на почту
кататься	кататься на лыжах		на столе, на машине
квартира		наверно(е)	
кино		надо	
киоск		налево (от)	
класс		направо (от)	
книга		напротив	
когда		наш	
комната		не	
конечно		небольшой	
который час?		недалеко (от)	
кошка		неделя	
красивый		нельзя	
кто		немножко	
куда		неплохо	
купаться		нет	
ладно!		нет	нет хлеба, у меня нет
лежать		нетрудно	



## Programme lexical (suite)

нетрудный  
 ни  
 никогда (не)  
 никто (не)  
 ничего - Как дела? - Ничего. ничего  
 ничего (не)  
 но  
 новый  
 нога  
 номер  
 нормально  
 нормальный  
 ночью  
 нравиться /понравиться  
 ну  
 о о Москве  
 обед  
 обедать  
 один я один  
 один → 100  
 озеро  
 окно  
 около  
 он, она, оно, они  
 опять  
 осень  
 осенью  
 осторожно!  
 от от сестры  
 ответ  
 отвечать /ответить  
 отвечать на вопрос  
 отдыхать  
 открывать  
 открытка  
 откуда  
 отсюда  
 оттуда  
 очень  
 очень приятно!  
 пальто → → → → →  
 папа  
 парк  
 первый → 30 ый  
 песня  
 петь  
 писать /написать

письмо  
 пить  
 плохо  
 плохой  
 по по телевизору  
 погода → → → → →  
 подарок → → → → →  
 подруга  
 пожалуйста  
 познакомься!  
 покупать /купить  
 получать /получить  
 понедельник → → → → →  
 понимать  
 по-русски  
 после  
 потом  
 потому что  
 по-французски  
 почему?  
 почта  
 правда?  
 правильно  
 праздник  
 прекрасно  
 прекрасный  
 привет!  
 профессия  
 прямо  
 птица  
 работа  
 работать  
 рад  
 радио  
 раз  
 ребята  
 река  
 ресторан  
 рисовать /нарисовать  
 родители  
 рука  
 русский  
 ручка  
 рыба  
 с с почты  
 с с сестрой  
 сегодня

## Programme lexical (suite)

сейчас  
 семья  
 сестра  
 сидеть  
 сколько  
 сколько сейчас времени?  
 сколько тебе лет?  
 скучно  
 скучный  
 слева (от)  
 слово  
 слушать  
 смешно  
 смешной  
 смотреть / посмотреть  
 фильм, на учителя  
 сначала  
 снег  
 собака  
 солнце  
 спасибо  
 спать  
 спорт  
 справа (от)  
 спрашивать / спросить  
 стадион  
 старый  
 стол  
 стоять  
 стул  
 сын  
 сюда  
 так так хорошо!  
 такой такой хороший!  
 такси  
 там  
 танцевать  
 твой  
 театр  
 телевизор  
 телефон  
 температура  
 теперь  
 тепло сегодня тепло  
 тепло два градуса тепла  
 тетрадь  
 тоже

только  
 трудно  
 трудный  
 туда  
 тут  
 ты  
 у у сестры  
 уже  
 ужин  
 ужинать  
 улица на улице  
 уметь  
 урок  
 устал  
 утром  
 ученик  
 ученица  
 учитель  
 учительница  
 учить / выучить  
 учиться  
 фильм  
 французский → → → → →  
 футбол → → → → →  
 хлеб → → → → →  
 ходить  
 холодно  
 хороший  
 хорошо  
 хотеть  
 чай → → → → →  
 час  
 часто  
 часы  
 чей  
 человек (люди)  
 читать / прочитать  
 что что это?  
 что я знаю, что...  
 что нового?  
 что такое ...?  
 шапка  
 шахматы → → → → →  
 школа  
 это  
 я  
 язык русский язык

## III – Programme grammatical

La présentation du programme grammatical comporte un certain nombre de nouveautés. La principale d'entre elles est sans doute la primauté accordée à la syntaxe. En gardant à l'esprit qu'un mot est une unité qui prend son sens et sa forme dans un énoncé, en centrant l'apprentissage sur les fonctions dans la phrase autant que sur la morphologie, ce programme tente de rapprocher, autant que faire se peut, apprentissage grammatical et expression autonome.

Ce programme représente le socle fondamental des connaissances grammaticales nécessaires à une communication élémentaire. Cependant, l'hétérogénéité du public scolaire d'une part, la diversité des rythmes d'apprentissage d'autre part, pourront conduire le professeur à laisser certains points provisoirement de côté.

Certaines formes ont été exclues du programme grammatical mais apparaissent dans le programme lexical au rang d'unités. C'est le cas principalement de l'impératif, mais aussi de l'adjectif court, dont les formes pourront être employées en fonction des besoins de la classe sans que leur formation fasse pour autant l'objet d'un apprentissage systématique.

Les exemples donnés ne sont nullement exhaustifs, ils n'ont pas de valeur prescriptive et sont présents uniquement à titre d'illustration.

### Phonologie, phonétique, orthographe

La priorité accordée en sixième à la langue orale permet de mettre en évidence les particularités du système phonétique du russe :

- rôle de l'accent tonique et influence de celui-ci sur la prononciation des voyelles (réduction vocalique) ;
- opposition entre consonnes sonores et sourdes, dures et molles, existence de consonnes étrangères à ce type d'oppositions.

L'altération du trait de sonorité (notamment en finale) sera simplement signalée.

Lors du passage à l'écrit, on mettra en évidence :

- l'existence de dix graphèmes vocaliques correspondant aux cinq phonèmes vocaliques du russe ;
- la notation graphique du jod (à l'initiale : я, à l'intérieur d'un mot après consonne : пѣт en finale absolue ou syllabique : моѡ, эдравствуйте) ;
- les règles d'orthographe régissant les combinaisons gutturales + voyelles, chuintantes + voyelles et sifflante w + voyelles.

## La phrase

### Types de phrase

- type déclaratif
- type interrogatif
- type impératif
- type exclamatif

### Forme affirmative, forme négative

### Principaux schémas intonatifs. Accent de phrase

### Notions sommaires sur l'ordre des mots

### La phrase avec sujet et la phrase sans sujet

## Le groupe nominal et les pronoms

### Le nom

- le genre et le nombre
- la notion de déclinaison
- première et deuxième déclinaisons au singulier et au pluriel (mise en évidence d'un seul paradigme pour chaque déclinaison)
- animés et inanimés

### Le pronom personnel et le pronom interrogatif (кто ...т кто) :

- déclinaison complète

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

- place
- accord en genre, nombre et cas (se limiter au nominatif singulier et pluriel, à l'accusatif singulier et au locatif singulier)
- effacement du possessif

### Le cardinal + nom

- syntaxe (se limiter au nominatif)

### Le complément de détermination (complément de nom)

- au génitif (relation, en particulier appartenance)
- introduit par une préposition (en particulier origine)

## Le groupe verbal

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

- le verbe
  - présent : les deux conjugaisons
  - passé : formation
  - effacement du pronom personnel sujet
  - les verbes de déplacement simples : l'opposition идти/ходит, ...хатт...эдит
  - la notion de couple verbal : sensibilisation à l'aspect (au passé)

– les compléments d’objet

- complément d’objet premier
- complément d’objet second

#### **Le verbe « être » et l’attribut du sujet**

– le verbe « être »

- au présent : forme zéro
- au passé : formation et accentuation

– l’attribut

- le nom et l’adjectif long au nominatif (quelques formes courtes apparaissent en tant qu’unités lexicales dans le programme)
- le tiret

## **Les compléments circonstanciels de lieu et de temps**

En particulier le lieu (opposition *зд.../ куда / откуда*) et le temps

## **La coordination et la subordination**

- coordination (voir programme lexical)
- subordination (voir programme lexical)
- emploi de la virgule

# **IV – Approche culturelle**

En classe de sixième, 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, des centres d’intérêt des élèves, et 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.

# Accompagnement du programme de 6<sup>e</sup>

## SOMMAIRE

	Pages
<b>I – Les activités de compréhension</b>	34
A. L'écoute au sein de la classe .....	34
B. L'écoute d'un document enregistré .....	34
C. L'apprentissage progressif de la lecture silencieuse .....	35
<b>II – Les activités d'expression</b> .....	36
A. Apprendre à prononcer, à lire à haute voix et à réciter .	36
B. Apprendre à écrire .....	36
C. L'assimilation des faits de langue .....	36
D. Les erreurs des élèves à l'oral .....	39
<b>III – L'acquisition du lexique</b> .....	39
<b>IV – Le travail personnel de l'élève</b> .....	40
<b>V – L'évaluation</b> .....	41
ANNEXE .....	42
Proposition d'organisation du lexique .....	42

*Les conseils méthodologiques qui suivent ont pour but d'aider le professeur à exploiter au mieux le contenu des programmes. En aucun cas on n'y cherchera un modèle de cours. En effet, une pratique pédagogique vivante, avec des enfants que leur spontanéité rend souvent imprévisibles, ne saurait se laisser enfermer dans les limites d'un schéma magistral et figé.*

*Pour être efficace, l'enseignement devra prendre en compte et intégrer la diversité des élèves dont les démarches mentales (fonctionnement, approche, stratégies d'apprentissage), ainsi que les connaissances (représentations, pré-requis), varient d'un individu à l'autre.*

*Pourvu qu'il ait préalablement défini les objectifs qu'il se propose de faire atteindre à ses élèves ainsi que les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir, le professeur reste libre d'aménager le cours à sa convenance. C'est aussi parce qu'il existe non pas une, mais plusieurs manières d'amorcer et de développer une séquence d'apprentissage, en s'appuyant sur des supports variés et en adoptant des démarches diverses, qu'aucune ne sera ici privilégiée. Quelle que soit la démarche retenue, on aura toutefois avantage à varier la présentation du cours afin de soutenir chez les élèves un intérêt que le temps peut dissiper. Cette nécessaire souplesse est l'un des moyens les plus sûrs de maintenir la motivation de jeunes enfants souvent prompts à se démobiliser.*

## I – Les activités de compréhension

### A. L'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, 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 книги! 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 порусски...?,...*) afin d'éviter le panachage des deux langues, préjudiciable à la mise en place de réflexes linguistiques.

### B. L'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 de ces 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.

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

- une préparation générale à l'écoute, 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 ;
  - des exercices portant sur l'identification des mots (notamment sur les mots interrogatifs et les pronoms) ;
  - 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...);

- une préparation orientée vers l'écoute d'un document donné, qui 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, il est indispensable d'introduire, préalablement à l'écoute, les mots ou les structures pouvant faire obstacle à la compréhension, et de les inscrire au tableau. Certains élèves ont besoin de voir les formes écrites pour les comprendre et les mémoriser ;

- une mise en situation : dans la vie courante, il est rare que nous n'ayons aucune idée préalable de ce que nous allons écouter. Il est donc nécessaire de donner aux élèves des éléments d'information (sur le lieu, le nombre et l'identité des personnages, leur activité...) 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. Les élèves pourront alors émettre des hypothèses sur ce qu'ils vont entendre et avoir ensuite le plaisir de les vérifier.

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 consiste 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. Or 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...).

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 ?...).

## C. L'apprentissage progressif de la lecture silencieuse

Cette compétence est la moins exploitable par des débutants. Il faut en effet avoir un bagage lexical et grammatical minimum pour accéder à la compréhension d'un texte écrit.

Il n'y a pas là, comme pour la compréhension de l'oral, l'aide du professeur, le support des gestes, des intonations et l'environnement situationnel qui favorisent la perception du message. L'élève se retrouve seul face à une suite de signes dont il devra comprendre l'organisation, ce qui demande qu'on lui laisse un temps de concentration et de réflexion.

Une aide peut parfois être fournie par 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).

On pourra, au bout de quelques mois, entraîner les élèves à la **lecture sélective** (rechercher des informations ponctuelles dans un programme de télévision, sur une affiche de cinéma, une publicité...), ainsi qu'à la **lecture globale** (trouver le sujet à un article à partir d'un certain nombre d'éléments du texte).

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, confèrera à ces textes un caractère de nouveauté.

Plus tard, il sera intéressant de mettre au point avec les élèves les techniques d'approche d'un texte inconnu, mais cet exercice sera plus efficace lorsque le bagage linguistique sera plus important.



## II – Les activités d’expression

### A. 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 iront 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 prisée 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 déchiffrement, 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.

### B. 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 de lettres nouvelles, d’un code nouveau, est souvent considérée par l’élève de 6<sup>e</sup> 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 au début de l’année : 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 і ne ressemblant pas à des w, 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.

### C. L’assimilation des faits de langue

L’assimilation des faits de langue passe par un certain nombre d’étapes : sensibilisation, analyse, fixation, réemploi, réactivation. Il ne s’agit

pas ici, bien entendu, de décrire le schéma d'une heure de cours, mais de rappeler que, quelle que soit la démarche adoptée, aucune de ces étapes ne saurait être négligée, si l'on souhaite construire un apprentissage solide.

### La présentation des faits de langue

Si elle se fait le plus souvent possible en situation, elle peut et doit se faire selon des approches variées. On peut utiliser à cet effet le dialogue du manuel (à condition, toutefois, que les mots ou les structures découlent du contexte et ne présentent pas de difficulté de compréhension, cf. *supra*), des figurines pour tableau de feutre, des dessins ou des schémas, des images (celles du manuel ou d'autres), des objets, des gestes... Cette diversité des approches permettra d'éviter la monotonie.

### L'analyse des faits de langue

Elle est un moment essentiel de leur assimilation, et il est même probable qu'une structure morphosyntaxique ne sera pas assimilée si l'élève ne se montre pas capable de la décrire et de l'analyser. Il est donc primordial de laisser ici l'initiative aux élèves et de n'intervenir que pour reformuler les règles dans des termes adéquats. Il faudra 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 десятилет sous l'influence du français *il a dix ans*, работат employed à la place de занимается), la mise en évidence des différences entre les deux systèmes linguistiques, loin d'être comme on l'a longtemps cru, 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 pré-requis nécessaires à l'acquisition de nouvelles notions (on ne peut pas espé-

rer 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 la présentation d'un fait de langue.

### La fixation et la réutilisation des faits de langue

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 exploitation plus spontanée et plus libre.

Les **exercices structuraux**, abondamment présents dans certains manuels, ont l'avantage de favoriser l'assimilation des mécanismes de base. Leur limite 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 un moyen permettant 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 message à transmettre.

Dans cette optique, 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.

**L'improvisation** à partir d'un énoncé est également un exercice riche de possibilités. Il stimule l'imagination des élèves, leurs capacités d'inter-

prétation d'une situation, et leur permet de mobiliser spontanément leurs acquis linguistiques.

La multiplicité des interprétations et des hypothèses émises par l'ensemble des élèves peut alors s'organiser en un échange authentique, comme le montre l'expérience suivante qui a été menée dans une classe de 6<sup>e</sup>, après six mois d'étude, à partir de l'énoncé :

ЛИДА : Молодой человек, скажите пожалуйста, где музей ?

<p>Это девочка : её зовут Лида.          Лида - девочка.          Лида молодая.          Лида говорит по-русски.          Лида русская.</p> <p>Лида в Ярославле.          Она на улице.          Она гуляет в городе.          Она турист, она не гид.          Это днём.</p> <p>Лида живёт в Костроме и не знает Ярославль.          Лида не знает город.          Лида наверно не знает город Ярославль.          Лида наверно сейчас живёт в гостинице.          Лида хочет идти в музей.          Лида не хочет идти в кино.          Может быть это музей музыки, или фотографии.          Лида не знает, где музей.          Лида спрашивает, где музей.          Лида хочет знать, где музей.          Лида говорит о музее.          Лида думает о музее.</p> <p>Она сейчас не может идти в музей.          Она не знает, где она.          Она не знает, где план города.          Может быть план недалеко, но она его не видит.          Лида не хочет покупать план.          Лида не может смотреть на план.          Она не любит смотреть планы.          Лида смотрит не план, а на человека.          Лида слушает человека.          Она говорит хорошо, потому что она говорит :          'пожалуйста'.</p>	<p>Лида спрашивает человека, где музей.          Это мальчик : мы не знаем, как его зовут.          Молодой человек - русский мальчик.          Человек молодой.          Он не турист, он живёт в Ярославле.          Молодой человек наверно знает, где музей.          Он отвечает, потому что он знает Ярославль.          Он знает, где музей и отвечает.          Наверно он может отвечать.          Может быть он знает, где музей, а может быть нет.          Может быть он турист и тоже не знает, где музей.          Может быть он не понимает по-русски.          Может быть он говорит по-английски.</p> <p>Может быть молодой человек красивый и она          хочет говорить.</p> <p>.....</p> <p>- Лида любит музеи. Она любит смотреть картины.          - Но может быть это не музей, где картины.          - А что в музее ?          - Я не знаю, но Лида знает.          - Может быть она тоже не знает.          - Но молодой человек наверно знает.          - Почему ?          - Потому что я думаю, что он живёт в Ярославле.          - Но мы не знаем, что он отвечает.          - Может быть он отвечает, что он не знает.          - Учительница, что он отвечает ?          - Как вы думаете ?          - Он говорит, что они идут направо, а потом налево.          - И что ещё ?          - Он говорит, что музей недалеко.          - А я не знаю, что они говорят, потому что          нехорошо слушать, что люди говорят на улице.</p>
--	--

Toutefois, si passionnants que soient les situations et les personnages mis en scène dans les dialogues et les images du manuel, ils ne parviendront jamais à concerner l'élève autant que son propre univers. Il est plus intéressant de dire à ses camarades : *Э игра? на юбое, 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. L'ouverture des champs lexicaux signalée par une flèche dans le programme lexical répond à cette nécessité.

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 (se déplacer), deviner un métier ou une action mimée (mémorisation du lexique), dessiner l'image qu'un camarade a sous les yeux et décrit (se repérer dans l'espace), etc. Le jeu est particulièrement adapté aux enfants de 6<sup>e</sup>, 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 une artifice

le maniement de la langue étrangère, et comme une contrainte l'effort qu'il exige.

Les **jeux de rôles**, 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.

## D. Les erreurs des élèves à l'oral

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, où l'objectif visé 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 ?*).

# III – L'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 a peu de prise. À la différence des savoirs et savoir-faire gramma-

tiques, (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 lexique sera par la suite progressivement fixé, consolidé et enrichi par le biais d'activités orales ou écrites. Ce travail pourra prendre des



formes variées telles que phrases à achever, exercices à trous, questionnaires à choix multiples, champs lexicaux à compléter (séries, diagrammes, ...), etc. On aura tout intérêt à réaliser régulièrement avec les élèves des regroupements thématiques (la maison, la classe, les animaux, ...) et syntaxiques (noms, adjectifs, vers, ...) qui, présentés sous forme de fiches, constitueront des banques de mots que l'élève utilisera au cours des activités orales ou écrites guidées, ou semi-autonomes, qui lui seront proposées. Ce travail d'association et de regroupement d'éléments isolés en micro-systèmes est fondamental pour la mémorisation

du lexique. Les réseaux lexicaux et grammaticaux ainsi constitués seront constamment revus et élargis au fil du temps (cf. exemple de classification possible donné en *annexe*).

Il est donc souhaitable que les élèves aient un carnet de vocabulaire que le professeur s'astreindra à contrôler régulièrement pour corriger les éventuelles erreurs de copie. Dans ce carnet de vocabulaire, chaque mot appris sera accompagné d'un maximum d'informations : son accentuation, son genre s'il s'agit d'un nom, sa classe et son aspect s'il s'agit d'un verbe, sa traduction, le contexte dans lequel il est apparu...

## IV – Le 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 de la leçon en regardant l'image (ou les images) qui l'accompagne ;
- lire à haute voix toute la leçon en respectant l'accentuation, la phonétique, l'intonation, l'accent de phrase ainsi que le débit ;
- lire silencieusement toute la leçon en associant mentalement la forme graphique des mots à leur image acoustique ;
- repérer 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 une partie du dialogue en pensant aux mots écrits et aux intonations

entendues et en associant, à 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/враг, вруч/друч, можно/мною*, etc.) ;

- personnaliser et s'approprier le dialogue en changeant les noms propres, 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.

## V – L'évaluation

**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 » (parfois des notes) qui servent uniquement d'échelles et qui n'entrent pas dans la moyenne générale de l'élève. Il est important que l'élève ait le temps de comprendre, de s'exercer à appliquer, de prendre des risques, de mémoriser.

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 sommatif**, bilan d'une séquence d'apprentissage, il sera, de la même manière, intéressant de faire figurer des exercices faisant appel à des opérations mentales de complexité variée :

- une partie vérifiant la mémorisation du lexique et des structures ;
- une partie destinée à mettre en application un à un les faits de langue nouveaux ;
- une dernière partie où l'élève sera amené à utiliser ses connaissances, ainsi que ses acquis antérieurs valorisés par une « prime de risques ».

Il est intéressant d'évaluer ces parties séparément et de cibler ainsi plus précisément la nature des efforts que l'élève aura à fournir pour progresser. Il va également de soi que tout ce qui est proposé aux élèves lors des contrôles doit avoir fait l'objet d'un entraînement préalable.

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

## ANNEXE

*La rédaction des documents d'accompagnement a été guidée par le principe selon lequel les contenus grammaticaux et lexicaux sélectionnés dans le programme de 6<sup>e</sup> n'ont de raison d'être que s'ils servent à construire du sens et à communiquer avec les autres.*

*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. Si, pédagogiquement, des synthèses a posteriori favorisent la fixation du lexique, elles ne peuvent avoir qu'un caractère provisoire, en relation avec un contexte particulier.*

### La désignation : le nom et le pronom

- les relations familiales et sociales

человек (люди)

семья

бабушка, дедушка

мама, папа, родители, дочь, дочка, сын, девочка,

мальчик, дети, брат, сестра

друг, подруга, ребята

подарок, праздник, день рождения

- les pronoms personnels

я, ты, он, она, оно, мы, вы, они

- les professions et les lieux de travail

профессия, работа

учитель, учительница, врач —>

завод —>

- la classe

ученик, ученица

школа, класс

урок, математика —>

язык, слово

вопрос, ответ

вещь, книга, тетрадь, карандаш, ручка

- le corps et les vêtements

голова, рука, нога

грипп

шапка, пальто —>

- la nature et les animaux

деревня

лес, река, озеро, море

кошка, собака

медведь, рыба, птица

- la ville et l'habitat

город, парк, улица, магазин, киоск

дом, квартира, комната, окно, дверь

стол, стул

- les transports

автобус, машина, велосипед, метро, такси

- les repas et la nourriture

ресторан

завтрак, обед, ужин

вода, чай —>, хлеб —>

- la poste et les communications

почта

адрес, письмо, открытка, марка

телефон

номер

- les spectacles, les loisirs, les sports et la culture

театр, кино, фильм, телевизор, радио

музыка, песня, гитара —>

шахматы —>

спорт, стадион, мяч, футбол —>, лыжи

музей, библиотека

газета, журнал

- le temps chronologique

год, неделя, день, понедельник —>, час, минута

время года, весна, лето, осень, зима

каникулы

раз

часы

- le temps atmosphérique

дождь, ветер, снег, солнце, мороз, тепло

температура, градус

## L'action et le fait : le verbe

(делать, быть)

- état

быть, жить, (устал)

- position, mouvement, déplacement dans l'espace : сидеть, стоять, лежать, идти, ходить, ехать, ездить, гулять, кататься

- domaine du corps et des activités physiques, des occupations

жить, видеть, смотреть, говорить, слушать, есть, пить, завтракать, обедать, ужинать, работать, гулять, купаться, кататься, петь, играть, рисовать, танцевать, отдыхать, спать, ждать

- gestes, actions portant sur des objets

открывать, закрывать, брать, покупать, готовить, давать, получать

- domaine de la vie affective et intellectuelle  
любить, нравиться, кажется, учить, учиться, писать, читать, спрашивать, отвечать, знать, понимать, думать

- volonté, capacité

хотеть, уметь, мочь

- activités relationnelles

спрашивать, отвечать, звонить, ждать

## La qualification : adjectifs et adverbes de manière

- domaine des perceptions physiques

белый (adjectifs de couleurs)

большой, небольшой, маленький

старый, молодой, новый

жарко, тепло, холодно

быстро, быстрее

- domaine des jugements

хороший / хорошо, прекрасный / прекрасно,

красивый, дорогой, плохой / плохо, неплохо

интересный / интересно, нормальный / нормально, смешной / смешно, скучный / скучно,

трудный / трудно, нетрудный / нетрудно, правильно

рад, весёлый / весело

- état et relation

французский / по-французски, русский / по-русски,

готов, болен, один

## La présentation et les présentateurs, existence, présence

Это Маша. 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

## L'appartenance, la possession, la dépendance

Моя собака. У меня есть собака. Чьё это пальто?

Это пальто мамы. Вот его автобус

Effacement du possessif : Сестра там

## L'état et ses incidences

(Мне) жарко, тепло, холодно, хорошо, скучно,

трудно, ... Мне одиннадцать лет

## La quantification et les quantificateurs

- la mise au pluriel

- la quantité déterminée

les cardinaux de 1 à 100 et les ordinaux

первый —> тридцатый

- la quantité indéterminée

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

- la distribution et la restriction

каждый, только

- la quantité zéro

никто, ничего, нет

- l'intensité

очень, 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. На столе. У товарища.

Здесь, тут, там, справа (от), слева (от), дома,

далеко,

напротив, около

## La situation dans le temps

- situation dans le temps

présent et passé du verbe

- identification temporelle

– le jour

в понедельник, во вторник... вчера, сегодня.

– les moments, les moments de la journée : сейчас,

теперь, сначала, потом, после,

опять, уже, ещё, часто, каждый день, всегда,



иногда, ещё не, никогда (не).  
Утром, днём, вечером, ночью.

– l'heure

Сколько сейчас времени ? Два часа.

Который час ? Во сколько? В два часа.

– les saisons

весной, летом, осенью, зимой

## Les relations logiques

- addition

Брат и сестра. Она тоже здесь. – А ты ? Мы с сестрой.

- divergence

– А ты ?

- disjonction

Это брат или товарищ ? У меня нет ни брата, ни сестры.

- opposition

Это не брат слушает музыку, а сестра.

Я слушаю, но не понимаю

- causalité

Он не понимает, потому что он не говорит по-русски.

Он не говорит по-русски, вот почему он не понимает.

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

- valeur des aspects

– imperfectif : constat

Вчера я писал письмо брату.

– Ты читал роман Мишель Строгофф ?

– perfectif : valeur de parfait

– Ты написал письмо ? Молодец !

– Ты книгу прочитал ? Ну и как ?

- verbes de mouvement

– type идти : visualisation du procès

Он сейчас идёт в кино.

– type ходить : absence de visualisation

Я вчера ходил в кино. = Я был в кино.

Он ходит в школу. = Он ученик.

## 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 pra-

tique un certain nombre de procédés linguistiques que le professeur peut mettre à la disposition de l'élève de 6<sup>e</sup> 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.

### 1. Impliquer son interlocuteur

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

Миша ! Ты ! Здравствуй ! Привет ! Как дела ?

Как живёшь ? До свидания ! Спасибо.

Извините ! Пожалуйста. Познакомься ! Очень

приятно ! Алло ! Что нового ?

- poser des questions

Что ты делаешь ? Кто поёт ? Как тебя зовут ?

Сколько тебе лет ? Что такое... ? Как по-русски... ?

- donner un ordre, formuler une requête

Осторожно ! Сюда ! Можешь дать мне книгу ?

Можно открыть окно ?

- suggérer

Тебе надо отдыхать.

- accepter, autoriser

Ты можешь говорить. Вам можно. Давай !

Пожалуйста ! Ладно !

- interdire

Нельзя курить.

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

- constat

Я вижу, что...

- déclaration

Я говорю, что...

- savoir, ignorance

Я (не) знаю, что ..., где..., когда...

- opinion, évidence, probabilité

Да, наверно, может быть, кажется, нет. Я думаю, что ...

- appréciation, sentiment

Я рад, что... Хорошо, что... Хорошо ! Да нет !

Молодец ! Ладно ! Ничего. Конечно.

- volonté, désir

Я хочу играть.