

collection Lycée
série Accompagnement des programmes

Russe

classe de seconde générale et technologique

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

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Christine MEUNIER, maître de conférences, université de Lille-3, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Cécile DERAMOND professeure au lycée Robespierre, Arras (62)
Nadine FAVRE professeure au lycée François-Rabelais, Meudon (92)
Vladimir KOVALENKO professeur au lycée Pierre-de-la-Ramée, Saint-Quentin (02)
Véronique PATTE professeure au lycée Lavoisier, Paris (75)
Michel TAVERNIER IA-IPR, académie de Lille (59)
Gisèle TOKAREV professeure au lycée Carnot, Paris (75)
Maria ZELTCHENKO professeure au lycée Van-der-Mersch, Roubaix (59)

sous la responsabilité de Paul BRENNAN,
président du groupe d'experts de langues vivantes,
et de Geneviève GIRARD, professeure des universités,
Bruno LEVALLOIS, inspecteur général de l'Éducation nationale,
Jean SALLES-LOUSTAU, inspecteur général de l'Éducation nationale.

Le chapitre « Comment mettre en œuvre le programme culturel » et les « Considérations générales » du chapitre « Évaluation » ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, octobre 2004
ISBN : 2-240-01576-4
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Avant-propos	5
Compréhension	7
Définir un projet de compréhension	7
Développer des stratégies	7
Préparer l'activité	7
Repérer et lever les obstacles	8
Vérifier la compréhension	8
Diversifier les supports et les documents	8
Expression	13
Créer une situation de communication	13
Créer les motivations	13
Varier les documents	14
Exploiter les documents	15
Favoriser l'expression	17
Lexique	26
Mémorisation	26
Méthodologie	26
Exemples d'activités	27
Grammaire	29
Quand aborder la grammaire	29
Comment aborder la grammaire	29
Exemples	32
Contenu culturel	41
Contenu culturel et langue	41
Documents et supports	41
Méthodologie	41
Évaluation	43
Considérations générales	43
L'évaluation en classe de russe	44
Traitement de l'erreur	49
À l'oral	49
À l'écrit	49
Travail avec l'assistant	50
Technologies de l'information et de la communication	52
Bibliographie	56

Avant-propos

Des orientations et des contenus ont été définis dans le programme de seconde pour tous les domaines de l'apprentissage de la langue étrangère (lexical, grammatical et culturel) :

- consolidation et approfondissement des savoirs et des savoir-faire du collègue pour les élèves ayant débuté l'apprentissage de la langue en classe de sixième ou en classe de quatrième ;
- début d'apprentissage en classe de seconde générale et technologique d'une troisième langue vivante sur la base des compétences linguistiques et culturelles acquises au collège et pouvant être réinvesties ;
- renforcement et développement des compétences méthodologiques des élèves ;
- programme culturel dont le cadre (« vivre ensemble ») est commun à toutes les langues. C'est dans ce cadre que le professeur placera l'étude de la langue, notamment pour les élèves de LV1 et de LV2. Le professeur s'appuiera sur des documents authentiques qui apportent du sens aux activités langagières.

Le présent document d'accompagnement a pour objectifs d'éclairer certains points importants du programme et de fournir aux enseignants de russe des indications concrètes pour sa mise en œuvre (identification de priorités linguistiques, choix de supports et de démarches pédagogiques, exemples de situations d'apprentissage, d'exercices et d'activités...). Il n'est pas destiné à servir de recette ou de modèle, notions contradictoires avec la pratique vivante qu'est la pédagogie des langues. S'il évoque plus d'activités que l'enseignant n'a la possibilité d'en concrétiser au cours d'une année scolaire, c'est qu'il espère ouvrir des réflexions et des pistes variées, recomposables.

Il a pour but d'aider les professeurs à mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages et à les conduire ainsi à améliorer leur aptitude à communiquer en russe.

En classe de seconde, comme au collège, la compréhension de l'oral et de l'écrit fait l'objet d'un entraînement systématique, sous la conduite du professeur, permettant à l'élève, en LV1, LV2 ou LV3, de développer son autonomie dans la pratique de la langue russe.

Définir un projet de compréhension

À l'écrit comme à l'oral, le professeur s'attache à mettre en œuvre différents types de projets d'écoute et de lecture qui visent une compréhension globale, exhaustive ou sélective. Le choix de l'un ou de l'autre est fonction du texte ou du document, de l'objectif visé.

Quel que soit le projet retenu, le professeur veille à définir clairement les objectifs et à expliquer tout aussi clairement les consignes (données en russe dans la mesure du possible), afin de concentrer l'attention de l'élève sur la tâche à effectuer et en faciliter la réalisation.

Il convient à ce propos de rappeler que la compréhension est une activité à part entière : elle peut être travaillée en classe sans extension systématique vers l'expression et à ce titre elle fait l'objet d'une évaluation spécifique en fonction d'objectifs précis, fixés au préalable par le professeur.

Développer des stratégies

S'il y a autant de stratégies d'écoute ou de lecture qu'il y a de projets sous-tendant l'activité de compréhension, il s'agit, dans tous les cas, de mettre les élèves en situation d'écoute ou de lecture active. Le travail de compréhension, à l'oral comme à l'écrit, est un temps fort du cours ; il nécessite, pour être mené à bien, un effort redoublé d'attention et de concentration de la part de l'élève.

Il peut consister à repérer des indices (spatiaux, temporels ou autres), des champs lexicaux particuliers, à rechercher des informations précises (renseignements sur un personnage, etc.) ; la grille de compréhension est ici un auxiliaire précieux, en ce sens qu'elle aide à fixer l'attention de l'élève.

Il peut au contraire porter sur l'architecture générale du texte ou son organisation : relever et mettre en cohérence les informations essentielles contenues dans le message, dégager le thème ou le sujet abordé, trouver la fonction dominante du message ou du texte...

Si, d'une manière générale, le travail de compréhension est mené collectivement, sous la conduite du professeur, il est souhaitable que la compréhension de l'écrit soit prise en charge par l'élève lui-même, le plus tôt possible, dans le cadre, par exemple, de la lecture silencieuse. Cette approche individuelle de l'activité de compréhension donne des résultats d'autant plus probants que le projet de lecture a été clairement défini, que les consignes et tâches à accomplir ont été parfaitement comprises.

Quel que soit le projet de compréhension mis en œuvre, l'élève doit, pour le réaliser, avoir constamment présents à l'esprit les deux principes suivants : – partir du connu pour aller vers l'inconnu : plutôt que de concentrer son attention sur les mots inconnus lors d'une première écoute ou d'une première lecture (au risque de se décourager et de renoncer), l'élève doit prendre l'habitude de repérer les mots connus et s'appuyer sur eux pour entreprendre la reconstruction du sens ;

– aller à l'essentiel et faire l'impasse sur l'accessoire et/ou le secondaire ; il évite ainsi de se perdre ou de se noyer dans les détails.

Préparer l'activité

L'activité de compréhension proprement dite, qu'elle soit orale ou écrite, est précédée d'un travail préparatoire (activités de préécoute ou de prélecture) destiné à la faciliter ; il s'agit, d'une part, de mettre les élèves en situation d'attente (en suscitant leur intérêt et en éveillant leur curiosité) et de les amener, d'autre part, à anticiper sur le contenu du texte ou du document sonore. Ce travail préparatoire peut être de nature thématique (familiarsier l'élève avec le thème abordé en faisant appel à son expérience, par exemple) ou lexicale (réactiver un champ lexical donné et/ou introduire des éléments de lexique nouveau) ; il peut être intéressant, pour cela, de recourir à un document de nature différente (par exemple,

un document iconographique, une courte séquence vidéo ou sonore en introduction à l'étude d'un texte). Le travail préparatoire peut aussi prendre la forme d'hypothèses que la classe émet à partir d'un indice, du titre, de l'introduction, de la date de parution, de l'auteur, etc., hypothèses qu'il s'agira, dans le courant et/ou à l'issue du travail de compréhension, de confirmer ou d'infirmer.

La première rencontre avec le document écrit ou sonore prolonge en le complétant le travail préparatoire : les indications qu'elle fournit d'emblée sur la nature, le genre et la tonalité du texte, les indices extralinguistiques immédiatement perceptibles sont une aide précieuse parce qu'ils favorisent, en les orientant, l'anticipation et la mobilisation des ressources.

Repérer et lever les obstacles

Cette démarche d'investigation met en jeu des techniques qui font dans un premier temps appel à l'observation et au repérage, puis à l'analyse et à la mise en relation, procédés que des élèves de LV1 et de LV2 doivent commencer à maîtriser ; le temps est venu de les affiner et de compléter la gamme des outils linguistiques, par exemple :

– une réflexion sur la formation des mots, mettant en évidence les procédés de composition et de dérivation, aide l'élève à :

- décomposer un mot (*пятиэтажный, дружелюбный, жизнерадостный...*),
- retrouver la racine du mot (comprendre *замужем* à partir de *муж*),
- identifier les préfixes et les suffixes (*в-, вы-, пере-, раз-...* ; *-ка, -ица, -ница, -ость, -ие, -ство*) pour en déduire le sens du mot ;

– une attention particulière est portée au repérage des mots transparents et des emprunts (*бизнесмен, дизайн, офис, менталитет...*), ainsi qu'aux variantes d'appellation des personnes : prénom-patronym, prénom, diminutifs... (*Сергей / Серёжа, Ван Ваньч*) ;

– l'élève apprend à repérer certaines particularités lexicales : les paronymes les plus fréquents (*другой / друг / друг друга...* ; *странный / старый / страшный ; слышать / слушать ; остановиться / остаться...*), les mots polysémiques (*через, за, на, у, да, пока, статья...*), le *и* de coordination et le *и* d'insistance (*можно и так*), les « petits mots » ou les expressions de type *ну, ну как же, так, вот, вообще, так сказать, да нет, что вы...* ou encore *ага, то-то, ну да, ммм-да, ой-ой-ой...* ;

– son attention est attirée sur le statut grammatical des mots (les appositions, par exemple : *Дети ждут Деда Мороза, главного героя праздника*), l'ordre des

mots et sa signification (en particulier, le complément d'objet direct en début de phrase), les particularités syntaxiques du russe : les propositions sans sujet exprimé, les propositions impersonnelles, les ellipses (*Я ему : « ... » ; Мне марку ; А мне завтра на работу*) et, dans un texte, la ponctuation, en particulier le tiret (copule « être » entre deux substantifs, ellipse, apposition), la majuscule qui indique les noms de personne, les lieux géographiques ; – l'élève, enfin, est entraîné à repérer les procédés anaphoriques, si importants dans l'organisation du texte et la construction du sens¹.

Vérifier la compréhension

Si le professeur ne souhaite pas doubler l'effort de compréhension par une tâche supplémentaire d'expression, il a intérêt à utiliser des grilles de compréhension, des tableaux à cocher, des questionnaires simples (réponse : *да/нет*), des QCM... Il peut même avoir recours au français.

Dans tous les cas, la vérification de la compréhension doit être adaptée au type d'écoute ou de lecture demandé, au projet qui la sous-tend. Elle ne doit pas forcément ou systématiquement prendre la forme du questionnement magistral qui, s'il présente l'avantage de se situer dans une perspective de communication (plus ou moins authentique) et de stimuler la participation de l'ensemble de la classe, risque de lasser dès lors qu'il serait ritualisé. D'autres formes de questionnement sont possibles : le questionnement mutuel, le questionnement « à fronts renversés », etc.

Diversifier les supports et les documents

Il est souhaitable de diversifier au maximum les supports utilisés en classe (sonores, audiovisuels et informatiques) afin de varier l'entraînement tout en renouvelant l'intérêt et la motivation de l'élève. Le support écrit n'est qu'un support parmi d'autres. Les documents sont sélectionnés en fonction du contenu culturel de la classe de seconde ; ils sont dans toute la mesure du possible authentiques.

Supports écrits

Le choix du document

Le professeur veille à diversifier les textes proposés afin de sensibiliser ses élèves à un large éventail de registres ; il accorde une large place au texte littéraire (prose, théâtre, poésie, correspondances célèbres...)

1. Voir à ce sujet le document d'accompagnement du collège pour la classe de troisième LV1 : *Enseigner au collège, russe LV1-LV2*, CNDP, 1999, coll. « Programmes et accompagnement », p. 106.

et à l'extrait de presse (articles, sondages, petites annonces, publicités...). Si les objectifs que se fixe le professeur ou le niveau de la classe nécessitent le recours à des textes didactisés, il maintient un juste équilibre entre ces derniers et les textes authentiques. Il peut être intéressant d'associer le texte à d'autres documents, qu'ils soient écrits, iconographiques ou sonores ; par exemple, deux documents complémentaires ou contradictoires sur un même thème : un diaporama sur la ville illustre un article sur l'architecture de Saint-Petersbourg, un enregistrement prépare utilement l'exploitation d'un document écrit.

Les activités

Le document écrit se prête sans doute le mieux aux activités de compréhension : un texte peut en effet être lu et relu.

La lecture silencieuse oblige l'élève à un effort de réflexion, mobilise ses savoirs et savoir-faire et participe de l'entraînement à la compréhension. Le projet de lecture, clairement défini, peut avoir pour objet une compréhension sélective (rechercher des informations ponctuelles et précises), mais aussi une compréhension globale (reconnaître le type de message, se faire une idée globale du contenu du document). Pour les élèves de LV3, la lecture silencieuse sera abordée dès la classe de seconde, dans la perspec-

tive notamment de la compréhension sélective. Pour la faciliter, le professeur peut fournir une aide visuelle, présenter en parallèle, par exemple, un document iconographique (photographie du lieu où se déroule l'action, image représentant un personnage du texte...).

Le professeur met également en place des activités favorisant la compréhension de l'implicite. Des questionnaires à choix multiple, des tableaux à compléter aident l'élève dans cette démarche : par exemple, à partir du poème *Ленинград* de Mandelstam l'élève complète des tableaux portant sur la métrique, le lexique, les thèmes (mots relatifs à l'enfance, la maladie, la mort). Ces recherches, mises bout à bout, amènent progressivement l'élève à dépasser le factuel et l'explicite et à comprendre le sens profond du poème de manière plus personnelle.

Le rétroprojecteur

Le rétroprojecteur est un outil intéressant pour mener en classe une activité collective de compréhension à partir d'un document écrit. Auxiliaire pédagogique intermédiaire entre le tableau et l'écran d'ordinateur, il permet la projection de textes, sur lesquels il est possible d'écrire, de surligner, de mettre en évidence les réseaux lexicaux et l'organisation du texte. Il focalise l'attention des élèves et offre un gain de temps.

Exemple – activité de compréhension à partir d'un texte court

Notion « mémoire ».

История русских имён

В дохристианскую эпоху у русских были имена, которые называли человека по какому-нибудь его признаку, или происходили от названий животных, растений и т. д. Например, Бел, Мал, Волк, Заяц или даже Дурак... У князей были славянские имена Владимир, Ярослав, Будимир... Когда русские приняли христианство, они стали давать новые библейские имена, а старые часто становились фамилиями: Белов, Малов, Волков, Зайцев...

Как стали давать имена в новую эпоху?

В русской православной церкви были специальные книги-календари, где на каждый день каждого месяца были записаны имена святых. Обычно на крестинах брали одно из тех имен, которые были записаны на этот день. Почему в России было так много Иванов? Да потому, что это имя Иван (Иоанн) встречается 170 раз, почти через день!

После Октябрьской революции родители могли выбирать любое имя: старое, иностранное или даже придумать новое.

Мы знаем около 3000 новых и иностранных имён. Именами стали названия растений (Дуб, Берёза...), минералов (Гранит, Рубин...), математические термины (Гипотенуза, Алгебрина...), технические названия (Трактор, Дизель, Турбина...).

Многие из этих новых имён были рождены революционным энтузиазмом:

Революция, Октябрина...

Реввола (Революционная волна) или Револьд (революционное движение).

По материалам сайта Фольклор.ру.
<http://folklor.ru/names/>



Après avoir fait lire le texte, le professeur propose des questions formulées de diverses manières, auxquelles les élèves répondent en cochant la ou les bonnes réponses, en complétant un petit tableau ou en citant un bref passage du texte, des mots ou des expressions tirées du texte ; par exemple :

1. В этом тексте речь идёт:

об отчествах об именах о фамилиях

2. После какого события родители изменили свои привычки?

3. Напишите три имени, которые связаны с темами «Революция» и «Наука и техника»: ...

Etc.

Exemple – activité de compréhension sélective (LV1) : *La Dame de pique*

Les élèves ont lu la nouvelle de Pouchkine en français².

Пиковая дама

Германн трепетал, как тигр, ожидая назначенного времени. В десять часов вечера он уже стоял перед домом графини. Погода была ужасная: ветер выл, снег падал хлопьями; фонари светились слабо; улицы были пусты. Германн стоял в одном сюртуке, не чувствуя ни ветра, ни снега. Наконец карету графини подали. Германн видел, как лакеи вынесли под руки старуху. Дверцы захлопнулись. Карета тяжело поехала по снегу. Швейцар закрыл двери. Окна стали тёмными. Германн стал ходить около пустого дома: он подошёл к фонарю, взглянул на часы, – было двадцать минут двенадцатого. Он остался под фонарём. Ровно в половине двенадцатого Германн вошёл в дом. Швейцара не было. Германн взбежал по лестнице, открыл дверь в переднюю и увидел слугу, спящего под лампой, в старинных креслах. Лёгким и твёрдым шагом Германн прошёл мимо него. Зала и гостиная были темны. Германн пошёл в спальню. На стене висели два портрета, написанные в Париже m-me Lebrun (°). Германн пошёл за ширмы. За ними стояла маленькая кровать; справа находилась дверь, ведущая в кабинет; слева, другая – в коридор. Он вошёл в кабинет.

Время шло медленно. Всё было тихо. В гостиной пробило двенадцать; по всем комнатам часы одни за другими прозвонили двенадцать, – всё опять стало тихо. Германн стоял у холодной печки. Он был спокоен; сердце его билось ровно, как у человека, который решился на что-нибудь опасное, но необходимое. Часы пробили первый и второй час утра, – и он услышал, как карета подъехала и остановилась. В доме стало шумно. Люди побежали, раздались голоса, и дом осветился. В спальню вошла графиня.

по Александру Сергеевичу ПУШКИНУ (1834). Texte adapté par le professeur.

Activités possibles

– Au cours d'une première lecture silencieuse, faire repérer dans le texte les mots suivants :

назначенный = fixé

швейцар = portier

ведущий = menant

графиня = comtesse

слуга = domestique

кабинет = bureau

фонарь (m.) = réverbère

ширмы = paravent

– Faire relever dans un tableau les compléments de lieu (pour ceux qui répondent à la question *куда*, noter le groupe entier : sujet + verbe + préposition + complément de lieu). Que peut-on en déduire sur les événements qui se déroulent dans cet extrait ?

– Faire relever dans un tableau les éléments lexicaux qui renseignent sur le décor extérieur et intérieur.

– Faire dessiner, sur une feuille A4, la scène en deux épisodes : l'un en extérieur, l'autre en intérieur, et proposer la consigne suivante : « Faire grand et clair. Utiliser des flèches et des numéros, et rédiger des légendes en russe. »



2. S'assurer que le CDI possède un nombre suffisant d'exemplaires.



– Voici la description des portraits évoqués par Pouchkine, elle s’insère là où se trouve le signe (°) :
На стене висели два портрета, написанные в Париже т-те Lebrun. Один из них изображал мужчину лет сорока, румяного и полного, в светло-зелёном мундире и со звездой; другой – молодую красавицу с розой в пудренных волосах.

Faire compléter, par exemple, un tableau qui reprend les caractéristiques physiques des personnages (*пол ; возраст ; лицо ; фигура ; одежда и украшения*) (griser la ou les cases qui ne peuvent pas être remplies). Le professeur peut trouver des portraits peints par Mme Vigée-Lebrun sur un site Internet³; il peut en sélectionner trois ou quatre, les montrer aux élèves et leur demander d’indiquer ceux qui sont décrits ci-dessus.

Supports sonores

Le choix du document

La nature des documents sonores est variée : bandes sonores de films, dialogues authentiques, publicités, chansons, documents didactisés, etc. Le professeur utilise des enregistrements dont la durée ne dépasse pas deux minutes et, à moins de viser une compréhension exhaustive, il veille à ne pas multiplier les écoutes (trois au maximum) afin de ne pas lasser les élèves, ni de trop s’éloigner d’une situation d’écoute authentique (de la radio par exemple) où le message n’est pas répété !

Spécificités de la compréhension de l’oral

Il convient de tenir compte des caractéristiques du message oral et des difficultés inhérentes à la compréhension de l’oral : rapidité du message, impossibilité d’y revenir, frontière entre les mots non matérialisée, difficultés à reconnaître les mots connus du fait des réductions vocaliques, élisions, contractions des désinences ou autres phénomènes phonétiques, et, dans le cadre du document authen-

tique, articulations, voix et accents divers, bruits de fond, discours non structuré (interruptions, phrases inachevées, répétitions), prolifération des mots parasites (*ну, вот, так, мол...*). Autant d’obstacles et de difficultés qui interdisent que l’on laisse l’élève seul face au document et qui justifient la mise en place d’activités de préécoute, dans un premier temps.

Pour accompagner et aider l’élève pendant la phase d’écoute proprement dite, le professeur lui propose différentes tâches à accomplir successivement ou simultanément : identifier des intonations, la voix (et le nombre) des différents locuteurs, repérer des éléments lexicaux (par exemple, des termes de lexiculture), des éléments grammaticaux, vérifier une hypothèse ou une information, définir une émotion, etc.

Le travail en laboratoire de langue est intéressant dans la mesure où il permet l’individualisation des démarches et des activités, chacun suivant pour un temps son propre itinéraire et progressant à son rythme ; il peut participer à ce titre de la pédagogie différenciée.

Un exemple d’entraînement à la compréhension de l’oral est donné page suivante (document 1).

3. Par exemple, www.batguano.com/vigee.html

Entraînement à la compréhension du russe parlé



43



Il s'agit d'une manifestation liée à la fête d'une ville.



освещаться: s'éclairer
 принять участие: participer
 что угодно: ce qu'on veut
 штырѣчки: (ici) jeux d'anneaux

1. De quelle ville s'agit-il ?

2. Sur quel mot entendu vous appuyez-vous pour répondre ?

- Киев киевляне Петербург петербуржцы город на Неве
 Париж парижане Москва москвичи столица России

3. Par quoi le journaliste a-t-il été frappé ?

- Люди кричали. Люди веселились. Люди улыбались.

4. Que dit le journaliste à ce propos ?

- Я очень удивился, что...
 Давно уже я не видел, что ...
 Я сразу заметил, что ...

5. Citez en français au moins trois des distractions évoquées par le journaliste.

.....

6. Que dit-il de la dernière distraction évoquée ?

- замечательно прекрасно очень интересно



Les activités orales et écrites mises en œuvre au cours des premières années de l'apprentissage afin de développer l'expression (échanges à propos du document, reformulation, narration, rédaction, etc.) restent pertinentes en classe de seconde ; de même, l'apprentissage du débat et de l'argumentation doit être poursuivi.

Or, si l'horizon des adolescents de quatorze à seize ans s'élargit, si leur curiosité, leurs centres d'intérêt, leurs préoccupations se diversifient, leur âge constitue souvent une source d'inhibition ; ils se livrent désormais avec réticence et leur expression devient moins spontanée.

Si donc un élève ne « participe » pas ou peu, s'il se contente de deux ou trois phrases courtes à l'écrit, ce peut être parce qu'il n'ose pas ou n'a pas envie de s'exprimer, ce peut être aussi parce qu'il ne sait pas quoi dire ou ne sait pas comment le dire ; c'est au professeur de l'aider, en créant les conditions pour que s'établisse la communication au sein de la classe, en donnant à ses élèves l'envie de prendre la parole ou la plume et en leur fournissant les outils linguistiques nécessaires.

Créer une situation de communication

Faire de la communication l'objectif premier de l'enseignement du russe suppose d'abord et avant tout que les élèves soient mis en situation de communiquer : avec le professeur (dans le cadre d'une communication à double sens) et, aussi souvent que possible, entre eux, dans le cadre, par exemple, d'un travail en binôme ou en groupe.

Comme au collège pour les élèves de LV1 et LV2, dès le début de l'année pour ceux de LV3, la langue de communication dans la salle de classe est le russe, « exception faite de certains moments précis [...] 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 illusoire de vouloir mener en russe)¹ ». Le professeur s'adresse en russe à ses élèves, il leur donne, dans la mesure du possible, les consignes pour le travail en russe : *Что было задано*

на дом? Сначала давайте проверим домашнее задание, упражнения ; Давайте послушаем плёнку ; А теперь будем читать по ролям ; etc. Les élèves s'adressent à lui et à leurs pairs également en russe : Повторите, пожалуйста ; Я не понял ; Я вас плохо слышу... Дай ручку ; Я забыл учебник дома ; Кто знает, как по-русски... Ceci concerne également les formules de civilité : salutations de début ou de fin de cours, excuses pour un retard, justification d'une absence, d'un travail à la maison non fait...

Dans le même esprit, le professeur fait exprimer des souhaits à l'occasion d'une fête – nouvelle année, 8 mars... –, de l'anniversaire d'un élève ou tout simplement à l'issue d'un cours de fin de matinée (*Приятного аппетита!*)... Il met également en évidence les liens qui unissent lexicologie et culture des usages sociaux : *привет, доброе утро* ou *здравствуйте*, diminutif du prénom et prénom-patronyme... s'emploient dans des situations différentes.

Mettre les élèves en situation de communiquer, c'est aussi savoir organiser l'espace de la classe : la disposition des tables en U ou en carré, quand cela est possible, est la seule qui autorise de véritables échanges ; elle seule permet au professeur de les orchestrer, en distribuant au besoin la parole.

Créer les motivations

Si l'on veut que les élèves s'expriment, il faut ou bien qu'ils en ressentent la nécessité ou bien qu'ils en aient l'envie ; pour cela, le sujet ou le thème proposé doit les concerner directement ou les interpeller et, donc, les pousser à réagir et à s'impliquer.

C'est précisément le cas de la ville, qui participe de l'expérience quotidienne des adolescents d'aujourd'hui et cristallise leurs frustrations et leurs espoirs ; de la même manière, les problèmes et les défis auxquels sont confrontées les sociétés modernes et qui trouvent leur expression exacerbée dans le cadre de la ville seront autant d'occasions de réagir ou de débattre.

On se souviendra enfin qu'il est toujours plus aisé de prendre la parole (ou la plume) en s'appuyant sur un document :

– Les élèves apportent eux-mêmes une photographie d'une ville qu'ils aiment particulièrement ou détestent,

1. Voir *Enseigner au collège, russe LV1-LV2, op. cit.*, p. 34.

la présentent et expliquent les raisons de leur réaction ou les sentiments qu'elle leur inspire :

Расскажите о городе, который вам особенно нравится, и скажите почему. Или: Расскажите о городе, в котором вы не хотели бы жить, и скажите почему. Расскажите о вашем квартале, о вашем родном городе...

Какими, по-вашему, будут выглядеть города лет через 100, 200?

– Les documents proposés étonnent, interpellent et par la confrontation avec l'expérience personnelle des uns et des autres, ils contribuent à sensibiliser le jeune lycéen aux spécificités culturelles de la Russie et, en écho, de son propre pays.

Exemple

Notions « lien social », « création ».

Cet exemple s'appuie sur les documents 2 à 5, figurant pages 20 et 21.

Le caractère insolite, pour un jeune Français, des « morses » suscite chez lui étonnement, voire incrédulité, et envie de réagir (document 2).

Une scène de la vie quotidienne où se croisent sur un trottoir une dame qui a fait ses courses et d'anciens combattants arborant leurs médailles (document 3), ou bien un arrêt sur image du film *La Parentèle* de N. Mikhalkov, 1981 (rencontre entre la mère et la fille sur un quai de gare, non reproduit ici), par leur côté décalé, suscitent l'étonnement, la perplexité, voire l'hilarité. Autant de réactions à partir desquelles le professeur construit une séquence sur la rencontre de deux personnes autrefois proches et que tout ou presque sépare maintenant, de deux styles de vie et de deux mondes que l'on imaginera sans peine à partir des indices fournis.

Rencontre également, ou choc, de deux époques, de deux mondes sur cette photo prise sur la place Pouchkine en février 1993 et sur laquelle le drapeau des nostalgiques de l'Union soviétique semble surmonté d'une enseigne publicitaire hautement symbolique (document 4).

Dialogue à distance, enfin, entre deux styles architecturaux, deux époques en plein cœur de Moscou (document 5).

Varier les documents

Il peut s'agir d'un document « brut » :

– un texte en russe (ou même en français si le professeur ne veut pas doubler l'exercice d'expression par un travail préalable de compréhension) ;

– un document iconographique qui, à la condition d'avoir été choisi judicieusement, est un très bon déclencheur de parole (ou de plume) : photographies, montages photographiques, reproductions de tableaux, dessins humoristiques, histoires sans paroles, publicités, graphiques, etc. L'utilisation du rétroprojecteur et du

transparent, qui focalisent l'attention de la classe vers l'image projetée au tableau et le professeur, favorise le travail collectif et stimule l'expression ;

– un document vidéoprojeté sans le son ou un extrait de film muet (*L'Homme à la caméra* de Vertov), qui créent une impression de déficit ne demandant qu'à être comblé et qui sollicitent l'imagination.

Il peut s'agir également d'un document didactisé, c'est-à-dire accompagné d'un appareil visant à faciliter la prise de parole et développer l'expression (questions, par exemple, introduisant ou accompagnant l'exploration du document) :

Exemple – juxtaposition/opposition de deux photographies

Notions « mémoire », « lien social », « création ».

Les deux illustrations de la perspective Nevski (document 6), supports de cet exemple, se trouvent page 22.

Словарь

колонна

шпиль

лепное украшение

исторический памятник

фонарь : газовый, электрический

электрические провода



Описание документов

– К какому типу относятся эти документы?

фотография

картина

эскиз

гравюра

– Что вы видите на них?

– Что помогло вам понять, что на них представлена одна и та же улица?

– К какой эпохе относятся документы?

– Опишите отдельно каждый из них.

– Сравните их, подчеркивая контрасты в движении людей, во внешнем виде улицы...

Il peut s'agir enfin de documents incomplets (tronqués, découpés en morceaux et répartis dans différents groupes de la classe), de documents complémentaires ou contradictoires proposés simultanément à deux groupes d'élèves (on en trouvera un exemple dans le chapitre consacré à l'apprentissage de la grammaire), par exemple :

– un montage de photographies représentant la construction et la destruction de certains monuments

à Stalingrad/Volgograd, mises en rapport avec des textes ou enregistrements sur le même sujet – extraits de *Монументальная пропаганда* de Voïnovitch ou de *Демонтаж* de Zlobine;

– des pages d'un calendrier soviétique et d'un calendrier actuel, illustrant les changements de nom des fêtes et des jours fériés, mises en relation avec un reportage montrant les défilés sur la place Rouge hier et aujourd'hui, avec un texte sur le retour des fêtes religieuses...

Exemple

Notion « mémoire », thème « retours du passé ».

Cet exemple s'appuie sur les documents 7 à 11, page 23, illustrant l'évolution, au cours du temps et des aléas de l'histoire, d'un ouvrage architectural de Moscou.

Activités possibles

- Expliquer (en formulant des hypothèses) les raisons pour lesquelles les documents ont été juxtaposés.
- Relier légendes et photographies distribuées indépendamment les unes des autres.
- Retrouver l'ordre chronologique et justifier.
- Poser des questions (en russe) au professeur.
- Raconter l'histoire du monument à l'aide des légendes datées, en utilisant les dates dans le récit.

Exploiter les documents

Afin d'encourager l'expression écrite et la participation orale, le professeur diversifie au maximum les activités dans ce domaine.

En seconde LV1 et LV2, s'il ne peut faire l'économie de l'étape purement descriptive ou narrative de l'étude du document, il la dépasse le plus rapidement possible pour proposer à ses élèves des activités qui déboucheront sur une production originale et authentique, dans laquelle ils auront à cœur de s'impliquer véritablement.

Ces activités font appel à l'aptitude de l'élève à transposer, à deviner, à créer et à inventer.

Transposer

– Modifier la forme du texte :

- transformer un récit en dialogue (et inversement), un télégramme en lettre ;
- rédiger un texte à partir d'un document oral ou produire un message oral à partir d'un document écrit.
- Jouer une scène d'un extrait de film visionné.
- Utiliser les informations fournies pour rédiger un texte :
 - jouer un dialogue téléphonique à partir d'une affiche de spectacle, de photographies annotées, de petites annonces, de données chiffrées ;
 - rédiger une notice biographique, un commentaire touristique sur un monument ou sur une ville, une lettre du courrier des lecteurs...

Exemple – utiliser les informations fournies et transposer

Notion « création ».

Un programme théâtral publié par un journal russe est le support de cet exemple (document 12, page 24).

Activités possibles

- Lire l'ensemble du document (en lecture silencieuse) et repérer en constituant un tableau les éléments qui permettent de savoir quel spectacle passe dans quel théâtre et quel jour.
- Effectuer un travail d'expression : construire des phrases avec les éléments du tableau, par exemple, *Спектакль «Князь Игорь» идет в театре оперы и балета им. М. П. Мусоргского.*
- À l'aide d'un plan de Saint-Petersbourg, un groupe d'élèves cherche où se trouve le théâtre en question, puis explique au reste de la classe comment s'y rendre si le groupe de touristes est logé à l'hôtel Avrora.
- Rechercher qui sont les auteurs et compositeurs de l'œuvre en question et qui sont les personnages dont le théâtre porte le nom. Les élèves, répartis en binômes ou petits groupes, effectuent cette recherche sur Internet (le professeur a déjà sélectionné les sites utiles et les a placés en « favoris » afin que les élèves ne s'égarer pas) ou au CDI, puis ils font le compte rendu de leurs découvertes devant l'ensemble de la classe.

Deviner et compléter

Le document est incomplet, tronqué, lacunaire, etc., et il s'agit pour les élèves de combler le déficit d'informations en posant des questions, en émettant des hypothèses et en argumentant pour justifier leurs choix, par exemple :

- à partir d'un document iconographique dont le professeur a masqué une partie, les élèves devinent ce qui est caché, ce que sont supposés faire les personnages ;
- les élèves devinent le contenu d'un site Internet à partir de la page d'accueil, d'un film à partir de sa bande-annonce ; ils imaginent ce qui précède ou suit un extrait de bande dessinée, un texte, une séquence de film ; ils complètent un dialogue dont le professeur a retiré une réplique sur deux, puis ils confrontent leurs différentes productions, justifient leurs choix et enfin les comparent avec le texte original ;
- si l'on travaille sur les changements de nom des villes et des rues, le professeur peut donner à une moitié des élèves une carte de Russie ou un plan

d'une ville portant mention des anciennes désignations, et à l'autre moitié les mêmes documents avec les nouveaux noms. En se posant mutuellement des questions, les élèves doivent obtenir pour chaque ville ou rue, l'ancienne et l'actuelle dénominations. Ils feront appel dans cet exercice à leurs connaissances sur la géographie de la Russie ou à leur sens de l'orientation dans une grande ville. Il est possible de prolonger cette activité en demandant aux élèves pourquoi ces noms ont été changés (que signifient des noms comme *Ленинград, Горький, Орджоникидзе, Свердловск...*) ou de discuter du bien-fondé de ces changements successifs à partir, par exemple, de sondages ou de statistiques trouvés dans la presse ;

- le travail sur l'image, ou la photographie tronquée, peut être le premier pas vers la lecture critique du document iconographique, le professeur s'attachant à mettre en évidence les manipulations dont la photographie s'est faite complice et à souligner les nombreuses falsifications dont l'histoire russe a été victime ou s'est rendue coupable.

Exemple – travail sur la toponymie

Notion « mémoire », thème « Retours du passé ».

La première partie de cette activité peut être menée avec des élèves de seconde LV3 afin de les familiariser avec la géographie et la toponymie russes.

Activité possible

- Comparer deux cartes de Russie et faire chercher cinq villes dont le nom a changé. Faire inscrire en russe ces noms dans un tableau à deux colonnes : *До 1991* et *После 1991*, puis proposer le travail suivant :
- Rédiger cinq phrases selon le modèle (en écrivant les dates en toutes lettres) : *Образец: До 1991-го года город назывался..., а после 1991-го года он стал называться...*
 - À l'aide d'un dictionnaire, écrire en russe les noms successifs des cinq villes (avant la révolution de 1917, à l'époque soviétique, après 1991) et chercher à quels personnages ces noms font référence.

– Ensuite, le professeur demande à l'élève s'il est d'accord avec les affirmations suivantes, puis l'élève doit justifier sa réponse :

- *В советское время городам давали имена государственных деятелей.*
- *До революции некоторым городам давали имена царей.*
- *После перестройки переименовали города и дали им совсем новые названия.*
- *До революции городам давали только религиозные названия.*
- *После перестройки переименовали города и дали им дореволюционные названия.*

Prolongement

L'activité présentée ci-dessus peut être prolongée grâce à l'histoire drôle suivante :

Еще в советское время, накануне распада СССР прошел такой опрос общественного мнения:

1. *В каком городе Вы родились?*
2. *В каком городе Вы учились?*
3. *В каком городе Вы достигли совершеннолетия?*
4. *В каком городе Вы хотели бы жить?*

Одну анкету кто-то заполнил так:

1. *В Петербурге.*
2. *В Петрограде.*
3. *В Ленинграде.*
4. *В Петербурге.*

Le professeur demande aux élèves de faire une estimation de l'âge de la personne qui a répondu ainsi et de commenter chacune des réponses en proposant des dates plausibles.

Inventer, créer

Pour les activités ci-après, il est fait appel à l'imagination et à la créativité des élèves, voire à leur fantaisie. L'expression (écrite ou orale) à laquelle elles donnent lieu est, selon les cas, plus ou moins guidée.

– Imaginer la suite d'une histoire à partir d'un début de phrase, d'un objet, d'une situation ; une fin différente lorsqu'un élément-clé du texte a été modifié ; imaginer un dialogue à partir d'un scénario :

« Développer un dialogue à partir du scénario proposé (quatre répliques de deux ou trois phrases chacune). Vous êtes libre du choix de la formulation dès lors que le sens est respecté.

Sacha propose à son ami Ivan d'aller au cinéma. Celui-ci trouve l'idée géniale.

Ivan répond qu'il n'a pas d'argent et doit en demander à ses parents. Sacha lui dit que ce n'est pas grave, qu'il a beaucoup d'argent et peut lui en donner.

Ivan hésite, mais finalement accepte car il n'est pas allé au cinéma depuis longtemps. Il promet à Sacha de lui rendre très vite son argent². »

– Réagir à des phrases « à scandale », volontairement provocatrices : *В жизни только деньги имеют значение.*

– Raconter l'histoire selon différents points de vue en incarnant tel ou tel personnage ; imaginer un monologue des personnages (que pensent-ils ?).

– Reconstituer les dialogues d'un extrait de film

visionné sans le son ; remplir les bulles effacées d'une bande dessinée ou d'un roman-photo (voir, par exemple, le dessin de Bidstrup – document 13, page 25 – où le professeur a lui-même créé les bulles vides que les élèves doivent remplir).

– Réaliser une saynète à partir de plusieurs documents (l'élève metteur en scène donne ses instructions en russe bien sûr) ; imaginer l'interview d'un personnage, d'un acteur, de l'auteur ; organiser un débat sur tel ou tel problème posé par un film visionné ; présenter un sondage (effectué dans la classe ou en dehors selon le thème) et un compte rendu des résultats ; rédiger une critique du film ou du spectacle.

Favoriser l'expression

Développer l'autonomie de l'élève

Le professeur amène ses élèves à produire de façon plus autonome des énoncés complets et enchaînés :

– en les entraînant à mobiliser et réinvestir leurs acquis linguistiques pour qu'ils soient en mesure, dans une situation de communication donnée, d'exprimer leurs idées et leurs opinions ;

– en les entraînant à mettre en œuvre des stratégies de compensation : expression gestuelle, emploi d'un synonyme (*дом* pour *здание*), d'un terme générique, accompagné éventuellement d'un déterminant

2. Cet exemple est tiré d'un sujet de baccalauréat (épreuve écrite de LV2, série L, 1999). Il s'agit d'un dialogue programmé.

(старый мужчина /человек pour старик), de la négation (сложный est remplacé par простой), substitution d'un passif par un actif, etc. ;
 – en les aidant à se constituer une « réserve personnelle » d'expressions (par exemple, les moyens d'exprimer son opinion : по-моему, на мой взгляд, с моей точки зрения, мне кажется, я считаю...); les élèves établissent ainsi une base solide sur laquelle ils peuvent compter.

Guider et encourager l'expression

Proposer un cadre et de l'aide

Développer l'autonomie de l'élève ne signifie nullement le livrer à lui-même. Il est important de l'accompagner, dans un premier temps au moins, dans sa démarche, de l'informer des objectifs visés par l'activité proposée et de donner des consignes claires et précises, par exemple sur le volume de la production attendu, la forme souhaitée, le temps imparti à l'exercice. Les modalités de l'évaluation

sont également à préciser. Le professeur peut proposer une liste de lexique et/ou de structures à utiliser obligatoirement ou non, donnée ou non dans l'ordre. Les consignes peuvent être personnalisées, permettant ainsi de lutter contre les erreurs récurrentes et de valoriser les progrès faits ; elles peuvent aussi mener à un travail collectif qui s'effectuera après le travail individuel : chaque élève ou binôme a composé un texte selon certaines contraintes, différentes de celles qui ont été données aux autres. Il s'agit ensuite de combiner les différentes productions pour obtenir un texte collectif, revu et corrigé par l'ensemble de la classe.

Proposer des arguments

Il peut arriver que les élèves soient à court d'idées sur le sujet ou le thème proposé. La solution consiste alors pour la classe à se lancer, avant le travail d'expression proprement dit, dans une réflexion collective dont l'objectif est la recherche d'arguments que les élèves s'approprient et affinent.

Exemple – travail d'expression

Notions « lien social », « échanges ».

Moscou vue par une provinciale

Nastia, qui a une quarantaine d'années, discute avec sa cousine Larissa, venue passer quelques jours à Moscou.

– Ты не куришь? – поинтересовалась Настя.

– Нет. У нас на факультете почти все девочки курят, а я пока держусь [1].

– Принципиально?

– Не знаю. Просто не курю. Не хочется.

Лариса помолчала.

– Вы, москвичи, совсем другие, – наконец сказала она. – У вас жизнь другая.

– И какая же у нас жизнь?

– Яркая [2], громкая, интересная. И страшная! Я бы не смогла здесь жить. Знаешь, я никогда не была в Москве, только по телевизору её видела, в книжках читала о ней, рассказы слышала! Мне всегда казалось, что жить в Москве – это самое большое счастье. Магазины, рестораны, широкие улицы, машины заграничные – как в кино про [3] Европу.

– Верно, – согласилась Настя. – Тогда почему тебе страшно?

– Вы чужие. Вы все чужие друг другу. Деловые [4], озабоченные [5]. А главного рядом с собой не видите.

Насте стало интересно.

– А что мы должны увидеть? Лариса улыбнулась.

– Себя, наверное, и других людей рядом с собой. Ты знаешь, например, что сосед ваш – наркоман?

– Нет, – удивлённо сказала Настя. В первый раз слышу, родители мне ничего не говорили.

– Не говорили, потому что сами не знали. А я видела его : он выходил из квартиры, и я на него посмотрела. Если бы твои родители внимательно посмотрели на него, они бы тоже увидели. Я не понимаю, как вы можете так спокойно жить. Мне не нужно было приезжать сюда.

– Да почему же? Что плохого в том, что ты приехала?

– Понимаешь, у меня была надежда. Пусть глупая, пусть детская, но надежда на то, что есть место, где всё хорошо. Ведь какая у нас в городе жизнь? В магазинах, конечно, есть всё, что нужно, даже импортное, но ведь нет денег, чтобы это купить. Город существует вокруг завода, больше половины жителей на этом заводе работает, а заводу нечем платить : учителя без зарплаты, врачи без зарплаты, улицы жуткие [6], дома стареют. Люди хотят быть красивыми, а

стали угрюмые [7] и злые. Но я всегда знала, что есть Москва, прекрасный большой город, чистый и красивый. Это была единственная моя надежда. Человеку ведь нужна надежда, он не может без неё жить. А теперь я увидела Москву своими глазами и поняла, что никакой надежды у меня нет. Я просто не смогу здесь существовать.

– Ну, не надо так драматизировать, мы же живём здесь – и ничего. И ты сможешь, если захочешь.
– Ты ничего не поняла! – Я, конечно, смогу здесь жить. Но не хочу! Вся ваша Москва – огромный обман [8]. Это не город, это иллюзия какой-то жизни. Я не хочу так жить. Пусть в нищете [9] и грязи, пусть без работы и без денег, но я хочу быть настоящей, а не кукольно-механической [10].

По Александре МАРИНИНОЙ, *Реквием*,
baccalauréat russe, série L, LV2, juin 2001.

[1] *держатся* (ipf.) = tenir bon

[2] *яркий* = brillant, éclatant

[3] *про + acc.* = au sujet de, sur

[4] *деловой* = affairé

[5] *озабоченный* = préoccupé

[6] *жуткий* = sinistre

[7] *угрюмый* = maussade

[8] *обман* = leurre, illusion

[9] *нищета* = misère

[10] *кукольно-механической* = [ici] comme
un automate

Activité possible

À partir du texte ci-dessus, le professeur propose un travail d'expression sur le sujet suivant : *Где жить лучше?*

– Il fait d'abord relever au fil du texte les arguments avancés par Larissa : *Где жить лучше? В столице / В маленьком провинциальном городке.*

– Il fait ensuite ordonner, classer les arguments de Larissa (par exemple par thèmes : la ville, les citadins, le travail à la ville...) et compléter la liste avec les arguments des élèves.

– Il est alors possible de passer à un travail d'expression orale : les élèves acceptent ou réfutent les arguments ci-dessus et justifient leur propre point de vue en le confrontant à celui de Larissa.

– Enfin, le professeur demande de rédiger un texte sur le sujet suivant, assorti de la consigne : « *Где лучше жить, в столице или в маленьком городке?* Vous proposerez trois arguments pour défendre votre point de vue et utiliserez des structures qui permettent d'exprimer la comparaison. »

Activité complémentaire

Un travail similaire, portant sur la comparaison de la vie en ville et à la campagne, peut être effectué selon un schéma identique.

Le point de départ est, par exemple, la juxtaposition de deux photographies (de la ville et de la campagne) ou un arrêt sur image de la scène du film de N. Mikhalkov, *Родня*, 1981 (lorsque la fille vient accueillir sa mère à la gare). Dans un premier temps, une réactivation des structures nécessaires à l'expression de la comparaison, un rebrassage du lexique connu et un apport de vocabulaire nouveau permettront de s'exprimer sur le thème abordé.

– Recherche par les élèves d'arguments tirés de leur propre expérience.

– Classement des différents arguments proposés en « *за и против* » (certains arguments pouvant être appréciés différemment par les élèves – par exemple la présence ou l'absence de bruit –, le débat s'engage).

– Phase récapitulative (prise de parole en continu ou dialogue sous forme d'interview) au cours de laquelle chacun s'exprime sur l'endroit où il habite, explique en quoi il lui est cher, où il aimerait vivre, dévoile ses projets, ses craintes, évoque les problèmes liés à l'urbanisation de la société, la désertification des campagnes, esquisse la cité idéale, etc.

Documents 2 et 3 – la société russe



© Vladimir Vyatkin.

Document 2. Моржи.
National Geographic Society, *Au cœur de l'Union soviétique*, Nathan Image, 1990, p. 266-267.



© Bruno Barbey/Magnum.

Document 3. Les anciens combattants.
National Geographic Society, *Au cœur de l'Union soviétique*, Nathan Image, 1990, p. 100.



Collection privée.

Document 4. Les nostalgiques.
Photographie de Michel Tavernier prise en février 1993.



Document 5. Le Rossia.
Nedelja, 5-11 septembre 1988.

Document 6 – la perspective Nevski hier et aujourd'hui



D.R.

Document 6a. La perspective Nevski au XIX^e siècle.
Dumas Alexandre, *Voyage en Russie*, Hermann, 2002, p. 126.

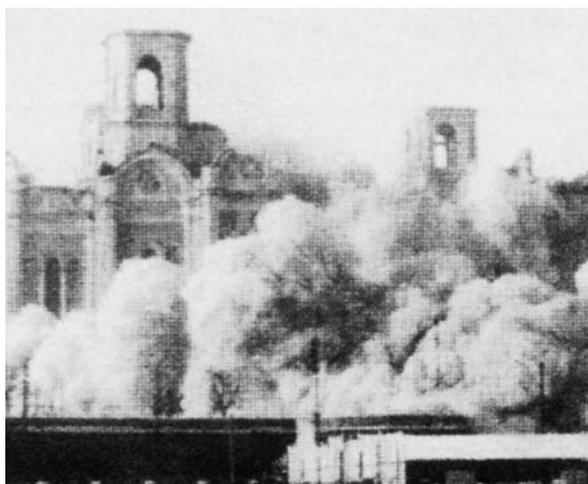


© Marc Garanger.

Document 6b. La perspective Nevski dans les années 1980.
Des pays et des hommes. L'URSS, Larousse, 1985, p. 2.



D.R.



D.R.

Documents 7 et 8. Le Christ-Sauveur avant et pendant sa destruction. Jakubow P., Reppert D., Siebeneicher L., *Дороги*, Klett, 1997, p. 86.



© Zlatoust.

Document 9. Projet du palais des Soviets.
Костина И., Александрова Н., Александрова Т., Богословская Е., *Перспектива 2*, Златоуст, 1996, p. 10.



Document 10. La piscine.



© Zlatoust.

Document 11. Le Christ-Sauveur en reconstruction.
Костина И., Александрова Н., Александрова Т., Богословская Е., *Перспектива 2*, Златоуст, 1996, p. 16.

репертуар**Драматические театры****Александринский театр**

8 — (Сп. СПб театра балета п/р Ю. Петухова) Лебединое озеро; 10 — (Фестиваль «Визит в Петербург». Сп. «Теро Сааринен Компани», Финляндия) Охота. Петрушка; 12, 13 — (Сп. Театра балета К. Тачкина) Лебединое озеро.

Большой драматический театр**им. Г. А. Товстоногова**

9, 10, 11 — (Сп. Театра балета п/р Ю. Петухова) Лебединое озеро; 14 — Маскарад (премьеры).

Театр**им. В. Ф. Комиссаржевской**

11, 12 — (Открытие сезона) Шут Балакирев; 13 — Вальс энтузиастов; 14 — Буря.

Театр «Балтийский дом»

13 — Женидьба (предпреьера).

Театр Дождей

13, 14 — Дом, где разбиваются сердца.

Театр В. Малыщицкого

8, 9, 10, 11 — Вишневый сад; 12, 13 — Заповедник.

Театр «Приют комедианта»

8 — Эти свободные бабочки; 10 — Беспокойное танго; 11 — Москва—Петушки; 12 — Женидьба; 13 — (Дипломный сп. мастерской Г. Тростянецкого) Тартюф; 14 — Здравствуй и прощай.

ТЮЗ им. А. А. Брянцева

10 — (Малая сцена. Сп. театра-студии «Понарошка») Буря; 11 — (Малая сцена. Сп. учебного театра школы искусств № 10) А над сердцем мы не властны; 12 — (Малая сцена. Сп. детской театральной школы «Рубикон») Ромео и Джульетта.

Детский театр «На Неве»

14 (у) — Дюймовочка.

Большой театр кукол

13 (у, д, в) — Неизвестный с хвостом; 14 (у, д, в) — Красная Шапочка.

Кукольный театр сказки

14 (у) — Сказка об Иване-лентяе.

Театр марионеток**им. Е. С. Деммени**

13, 14 (у, д) — Знаменитый утенок Тим.

Музыкальные театры**Театр оперы и балета****им. М. П. Мусоргского**

12 — Севильский цирюльник; 13 — Фауст (преьера); 14 (у) — Конек-Горбунок; 14 (в) — Князь Игорь.

Театр оперы и балета Консерватории

11 — Лебединое озеро; 13 — (Гастрольный отдел ДТЗК) Примадонна; 14 — Лебединое озеро.

Театр «Санкт-Петербург опера»

10 — Евгений Онегин; 13 — Колокольчик. Рита; 14 — Риголетто.

Театр музыкальной комедии

10 — (Малый зал) Ошибки молодости; 11 — (Малый зал) Я другой такой страны не знаю...; 12 — (Малый зал) Мышьяк и старое вино; 13 — (Малый зал) Похищение Елены; 14 — (Малый зал) Мы из Одессы, здарсьте!

Концертные залы, эстрада**Филармония им. Д. Д. Шостаковича****Большой зал**

11 — Филармонический оркестр г. Турку, Финляндия. В пр.: Салонен, Мусоргский, Сибелиус; 12 (д) — Филармонический оркестр г. Турку, Финляндия. В пр.: Григ, Роман, Сибелиус, Чайковский, Мусоргский.

Малый зал им. М. И. Глинки

9 — Фестиваль японской культуры в России. Демонстрация икебаны. Школа Икэнобо; 12 — Оркестр «Avanti!», Финляндия.

Театр «Буфф»

9 — Как любят зоаки; 10 — Казанова в России; 11 — Блюз; 12 — Вечное движение; 13 — Бесконечные ноги любви; 14 — Бал воров.

Клоун-мим-театр «Мимигранты»

14 (д) — Чепуха в чемодане.

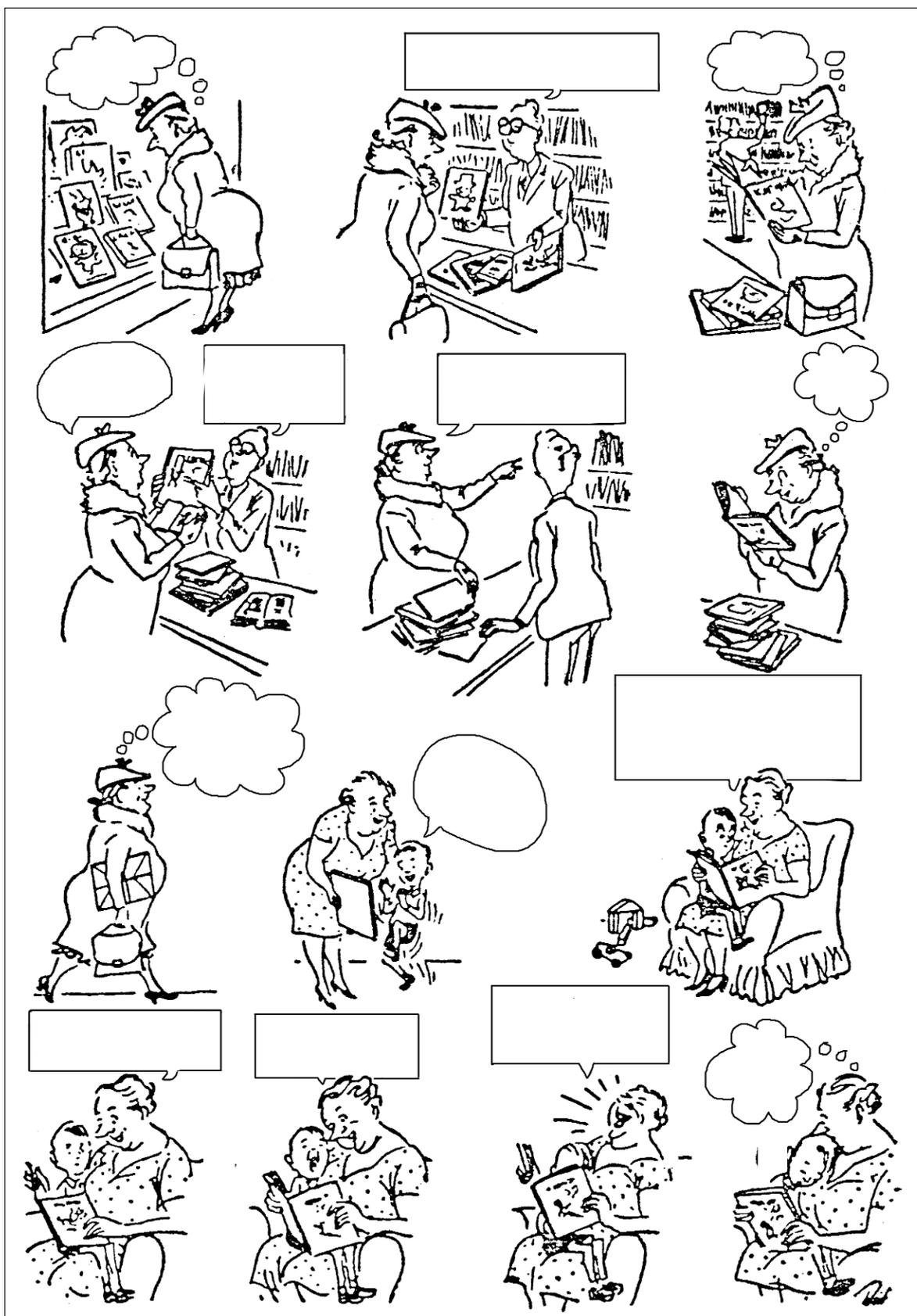
ДК им. Ленсовета

12 — Группа «Пилот». Акустическая программа «Квартирник»; 13 — (Сп. Театра Р. Виктюка) Давай займемся сексом...; 14 — (Сп. Театра Р. Виктюка) Саломея.

ДК им. А. М. Горького

11 — Группа «Экс-ББ»; 13 — День радио (преьера); 14 — Семен Альтов.

В репертуаре возможны изменения. Следите за рекламой.



© CRDP de l'académie d'Aix-Marseille.

Детская книга. Barlési F, Смотрите и говорите ! Regardez et racontez !, CRDP de Marseille, 1988, p. 43.

Lexique

Le lexique ne forme pas un tout indifférencié, qui ferait l'objet d'un traitement uniforme. Les mots ont une importance et un statut différents selon leur environnement dans la phrase, le contexte dans lequel on les rencontre et la perspective de communication dans laquelle on se place ; ils sont plus ou moins utiles. Certains mots par exemple peuvent être purement et simplement laissés de côté, d'autres commandent l'accès au sens, d'autres encore doivent être, en cas de besoin, immédiatement disponibles pour permettre l'expression orale ou écrite.

Le mot et les expressions feront donc l'objet de traitements différents :

– si le mot fait partie du vocabulaire dit de « reconnaissance », il peut être expliqué rapidement ou traduit ; il peut même être purement et simplement laissé de côté s'il ne fait pas obstacle à la compréhension globale du document ;

– s'il fait partie du vocabulaire de « production », c'est-à-dire s'il est indispensable pour communiquer de manière générale ou sur un thème donné, il doit être mémorisé. C'est ce vocabulaire de production qui sera appris en priorité aux fins de mobilisation immédiate. Dans ce contexte, les élèves sont encouragés à exercer leur réflexion sur le lexique en vue de mettre en place des stratégies personnelles d'apprentissage.

Mémorisation

La mémorisation joue un rôle primordial dans l'apprentissage du lexique. Les mécanismes de la mémorisation fonctionnent de manière différente selon les individus : il suffit à certains d'entendre ou de voir le mot à deux reprises pour le fixer durablement, d'autres devront le répéter à voix haute ou l'écrire à de nombreuses reprises pour arriver au même résultat. Il est donc indispensable que chaque élève prenne conscience de son mode de fonctionnement intellectuel et en tire une stratégie personnelle. Le professeur tient compte de ces diversités dans toute la mesure du possible : il fait entendre et voir le mot, et module, le cas échéant, ses exigences. Il rappelle aussi les techniques de base de mémorisation, toujours pertinentes en classe de seconde, de façon à ne pas laisser l'élève seul face à cette tâche. Le professeur prend également en considération la spécificité du

lexique à acquérir dans cette classe : les mots sont plus longs et plus abstraits, tel le vocabulaire des idées, des sentiments, de la culture (*противоречие, переименование, достопримечательности...*).

La fixation à long terme du vocabulaire représente la phase ultime d'un processus intellectuel qui passe obligatoirement par un effort individuel de mémoire, effort dont l'élève doit être convaincu.

Mémorisation et réflexion ne sont pas antinomiques, bien au contraire. Les mots ne s'empilent pas en vrac dans la mémoire, ils ne s'y fixent pas sous la forme d'éléments lexicaux isolés ; ils sont mémorisés en fonction de catégories grammaticales et de réseaux lexicaux qui structurent et systématisent le lexique, et accessoirement facilitent son acquisition.

Dans cet esprit, une liste de vocabulaire de dix à douze mots au maximum à apprendre pour le cours suivant permet le lien entre les différentes séquences de travail. Ces mots, qui sont obligatoirement accompagnés des particularités morphologiques, syntaxiques et accentuelles qui s'y attachent – sans lesquelles le mot peut être considéré comme inutilisable – et placés dans un réseau lexical d'une part et sémantique de l'autre, sont alors mémorisés avec intelligence.

Il est bon de rappeler à ce propos que l'oubli (d'un mot) fait partie du processus normal de l'apprentissage, tout comme l'erreur en grammaire, et qu'il n'y a donc pas lieu de le sanctionner automatiquement. Le rebrassage systématique est le meilleur antidote contre l'oubli.

Méthodologie

Il convient de dissocier méthodologie de découverte du vocabulaire nouveau et méthodologie de fixation.

Découverte du vocabulaire nouveau

Le professeur peut procéder de différentes manières, par exemple :

– il amorce une conversation sur le thème proposé en mobilisant et réactivant le vocabulaire que les élèves connaissent déjà. Peu à peu, il introduit les mots nouveaux les plus importants et les fait utiliser par les élèves au cours d'échanges oraux. Les élèves

savent qu'après ce travail préparatoire ils seront confrontés à un document et que leur mémoire à court terme sera sollicitée ;

– il donne le document sans travail préparatoire, mais amène petit à petit les élèves à déduire le sens des unités lexicales nouvelles d'après leur contexte. Le nombre de mots nouveaux indispensables à la compréhension ne doit en aucun cas être trop élevé afin que le processus d'inférence puisse se mettre en place ;

– il donne à l'élève le document et lui demande de trouver dans un dictionnaire le sens des mots nouveaux qu'il a sélectionnés. Ce travail peut être effectué à la maison ou au CDI dès que l'élève a appris à se servir du dictionnaire. Le dictionnaire est bien sûr une ressource en vocabulaire, mais il est aussi, de par son organisation même, le reflet de certaines données grammaticales nécessaires à l'utilisation d'un mot.

Fixation du vocabulaire

Le processus de mémorisation se met en place dès les premiers contacts avec les mots nouveaux ; cependant il ne peut y avoir de fixation durable à ce stade. Pour parvenir à la fixation définitive, il est nécessaire de mettre à contribution tout ce qui favorise l'organisation mémorielle intelligente du lexique.

Le professeur met en place des stratégies d'apprentissage d'autant plus efficaces qu'elles se font en contexte et dans le cadre d'une activité. Pour mémoriser les mots, l'élève doit en effet « faire quelque chose avec eux » : les entendre, les répéter, les écrire, les lire, les utiliser, les classer, les trouver, remettre leurs lettres dans l'ordre, les deviner, les définir, les contredire, les dessiner, les mimer...

Différents procédés de mise en relation des mots les uns avec les autres sont possibles :

– repérage contextuel : le mot apparaît dans un certain contexte et se trouve ainsi lié à d'autres mots qui peuvent être appris en même temps. Le programme culturel contribue à une telle approche ;

– champs sémantiques : les mots nouveaux sont organisés autour d'une notion particulière, quelle que soit la catégorie syntaxique à laquelle ils appartiennent. Pour parler des transports en commun, par exemple, on aura aussi bien des noms : *метро, автобус, троллейбус, билет туда и обратно, жетон, проездной билет*, etc., que des verbes ou des groupes verbaux : *ждать метро, сделать пересадку, ехать без пересадок*, etc. ;

– étymologie ou dérivation morphologique : à partir de *чёрный*, on peut construire, par exemple, *чернеть, черноволосый* ; à partir de *решать, решение* et *решительный*... Même si les processus de dérivation ou de composition sont plus ou moins systématiques, les procédés les plus fréquents doivent être étudiés ; ils permettent en effet de faciliter la mémorisation des mots les plus longs ;

– catégorie grammaticale : les mots sont regroupés d'après la catégorie à laquelle ils appartiennent : nom, verbe, adjectif, adverbe, conjonction.

Exemples d'activités

Il est nécessaire de multiplier et de diversifier les activités afin que les élèves utilisent le plus souvent possible et dans des contextes différents les unités lexicales qu'ils doivent maîtriser. Voici quelques suggestions d'exercices.

Exercices d'imprégnation

La mémorisation du lexique est grandement facilitée quand elle s'effectue dans le cadre d'activités ludiques et si l'on associe les mots à leur sonorité ou à leur image :

– repérer dans un document sonore certaines unités lexicales demandées ; repérer la même unité lexicale à des formes différentes ;

– résoudre des mots croisés, des mots mêlés, des mots codés :

1	2	3	4	5	6	7	3	4	8	9
п	р	а	в	о	с	л	а	в	и	е
4 9 2 3 =										
1 2 3 4 5 =										

Exercices de fixation

Travail sur les familles ou champs sémantiques

– Chercher des hyponymes (termes inclus dans un autre) dans le but de recréer un champ sémantique : *транспорт* → *автобус, троллейбус, поезд, метро*.

– Retrouver le terme générique : *изба, дача, коттедж* → *дом*.

– Trouver le maximum de mots associés à une notion (jeu consistant à doter l'« araignée » de pattes) : *любовь* → *симпатия, девушка, влюбиться, ревнивый*...

– Mettre les mots dans une relation de chaîne à partir de deux paradigmes ; les professions et l'activité : (*профессия / что он делает : врач / лечит*) ; *города / страны*...

– Trouver l'intrus sémantique ou grammatical : *аптека, масло, почта, рынок* ; ou bien : *пожилой, большой, герой, молодой*...

– Remettre en ordre des séries données dans le désordre : *суббота, среда, пятница, понедельник*...

– Trouver des synonymes ou des antonymes :

	=/≈	≠
трудный	<i>сложный</i>	<i>нетрудный, лёгкий</i>
красивый	<i>прекрасный</i>	<i>некрасивый, безобразный</i>

N.B. – Seuls les mots en gras sont donnés aux élèves.

– Classer les mots d'un texte ou d'un document sonore en colonnes : connecteurs temporaux et spatiaux...

Travail sur le mot dans la phrase

– Chercher une définition dans un dictionnaire unilingue et créer des définitions à partir de ce modèle en faisant intervenir différentes structures lexico-syntaxiques (syntagme nominal, syntagme prépositionnel, proposition relative, etc.) : *математик > специалист по математике ; булочник > человек, который выпекает и продаёт хлеб...*

– Relier des mots pour constituer des phrases ayant un sens (donner le tableau complété aux élèves pour qu'ils constituent les mots en phrases) :

<i>кататься</i>	<i>футбол</i>
<i>играть</i>	<i>марки</i>
<i>собирать</i>	<i>лыжи</i>

– Trouver des compléments susceptibles d'être employés avec un verbe : *принять / душ, гостей, предложение, подарок, решение, извинения...* ou des verbes susceptibles d'être employés avec des noms : *проблема, жизнь, мнение, ошибка, природа...*

Exercices de restitution

– À partir d'un document iconographique, faire des concours de mots : chercher le plus grand nombre de mots commençant par telle ou telle lettre ou relevant de telle ou telle partie du discours, ou encore relatifs au thème culturel...

– Utiliser un dessin ou un symbole : cela permet de gagner du temps et pour les mots concrets d'éviter le recours au français ou à des explications inefficaces. Par exemple, le professeur peut remplacer le mot dans un exercice à trous : *Вы интересуетесь ♪ ? Это ♀ или ♂ ? Без ♥/с♥/о♥...*

– Le recours à de brefs exercices de traduction est parfois un chemin plus court que d'autres pour que l'élève fasse le bilan de ce qu'il a assimilé. Un thème de quelques lignes demande, par exemple, le réemploi de mots nouvellement appris ou l'utilisation de structures nouvelles et oblige ainsi les élèves à la précision en interdisant tout procédé d'évitement, procédé qui a bien sûr son rôle à jouer à d'autres moments du travail en classe. Dans le même cadre, l'enseignant peut fournir un texte à traduire en français, texte qui reprend du vocabulaire supposé acquis.

Tous ces exercices permettent le rebrassage systématique : ils aident l'élève à fixer « en douceur » du lexique et à voir son travail de mémorisation valorisé. L'élève est plus motivé dans son apprentissage s'il se rend compte qu'il connaît et reconnaît de plus en plus de mots au fur et à mesure de l'étude des documents.

Comme au collège, la grammaire reste au service de la communication et ne constitue en aucun cas une fin en soi. Elle sert avant tout à « construire » du sens et non un savoir grammatical théorique, même si la réflexion sur les faits de langue (observation, comparaison, analyse) contribue à la structuration des connaissances et à la formation de l'esprit.

Ainsi, la grammaire ne doit, sous aucun prétexte, donner lieu à un cours magistral et les mises au point grammaticales ne doivent jamais dépasser une dizaine de minutes.

Le professeur veille à distinguer grammaire de « reconnaissance » et grammaire de « production » : s'il suffit aux élèves de repérer et d'identifier les faits de langue qui relèvent de la grammaire de reconnaissance, ils doivent par contre être capables de mobiliser en situation et mettre en œuvre ceux qui ressortissent à la grammaire de production.

Quand aborder la grammaire

L'enseignement de la grammaire se fait toujours en contexte :

– à partir des supports d'apprentissage. Le professeur aborde la grammaire en fonction des situations de communication créées en classe et des documents étudiés. Il y sélectionne les faits de langue en fonction de son projet pédagogique et des besoins des élèves, en veillant à couvrir pendant l'année l'ensemble du programme grammatical. Ainsi, par exemple, la comparaison de photos montrant des types d'habitats très différents (documents 14 et 15, page 36) amène naturellement l'élève à utiliser à la fois le comparatif (*старше, меньше, ниже, богаче, проще, более современный...*) et le lexique de la comparaison (*сравнивать, сравнение, разница, разный, одинаковый, тот же самый...*) ;

– à partir des erreurs des élèves. Pour le professeur, l'erreur est une source d'information précieuse qui va lui donner des pistes de travail ; elle est le signe d'une compétence transitoire, à partir de laquelle l'élève va progresser ; elle ne doit pas être considérée comme une « faute » qui serait automatiquement

sanctionnée. La crainte de l'erreur ne doit pas inhiber l'expression de l'élève.

Le professeur juge si telle erreur mérite une mise au point immédiate ou si le fait de langue inconnu ou mal assimilé doit être abordé ou repris plus tard. En effet, si la structure a déjà été abordée ou étudiée, c'est l'occasion de s'y arrêter et de proposer un exercice rapide de remédiation : l'expression de l'âge, de la présence/absence, la notion « animé/inanimé », l'expression du lieu avec ou sans déplacement... peuvent faire l'objet d'une réactivation orale improvisée sous la forme d'un questionnement magistral et/ou mutuel (*Сколько тебе лет? А ей? Спроси её, сколько ей лет...*). Cette mise au point peut être suivie d'un renvoi à un ouvrage grammatical de référence et d'exercices à la maison. Si, au contraire, la structure est inconnue mais indispensable dans la situation de communication donnée, l'enseignant la fournit en proposant une explication « à chaud » ou bien il y revient plus tard si nécessaire, à la fin du cours par exemple.

Comment aborder la grammaire

Grammaire de reconnaissance

Les élèves n'ont pas à connaître les « règles » de formation de faits grammaticaux tels que les participes et les gérondifs, par exemple. Des activités ponctuelles destinées à identifier ces formes peuvent suffire ; par exemple, trouver l'intrus dans des séries grammaticales :

Данные, иностранные, прочитанные

Младшая, писавшая, сделавшая

Читая, играя, дорогая

Отвотив, массив, решив...

Il reste à entraîner les élèves à trouver les structures équivalentes :

..., сидящая около окна = ..., которая сидит около окна

Читая книгу, ... = когда он читает / читал книгу...

De la même façon, certains faits de langue sont abordés comme des unités lexicales : *ничего, что-либо,*

кое-как, мамино пальто... ils sont rapidement explicités (en russe) ou simplement traduits.

Grammaire de production : privilégier l'approche inductive

C'est par l'observation puis l'analyse, menées sous la conduite du professeur, que l'élève découvre le fait de langue nouveau. En donnant des consignes claires et précises (souligner ou relever les formes, remarquer les modifications d'un mot, les récurrences,

comparer à la langue maternelle ou à une autre langue étudiée), le professeur conduit une réflexion collective, en y associant la classe dans son ensemble. Les différentes explications sont confrontées puis rejetées ou acceptées par la classe. Les élèves dégagent eux-mêmes la règle de fonctionnement et l'énoncent clairement, forgeant ainsi la grammaire « vivante » du groupe.

Ce travail débouche sur la constitution de tableaux, incomplets dans un premier temps, puis complétés au fur et à mesure de la progression.

Exemple – les pronoms *никто* et *ничто* (LV1)

Lire le texte suivant dans lequel se trouvent six pronoms formés à partir de *кто*.

Мой друг ни с кем никуда не ходит в свободное время. Его никто не приглашает. У него нет никаких друзей. Он каждый день ходит в бассейн, но там никого из знакомых не встречает. Когда его спрашивают, с кем он встречается, чем он занимается в свободное время, он отвечает: «Я ни к кому не хожу, ни на какой вечеринке никогда не был, писем ни от кого не получаю и сам никому не пишу. У меня дома много интересных книг и я много читаю.»

Activités possibles

– Relever ces pronoms et les reporter dans les cases blanches du tableau suivant (les cases noircies correspondent à des formes qui n'existent pas et les cases grisées à des formes qui ne se trouvent pas dans le texte) :

	Sans préposition	Avec préposition
N		
A		
G		
D		
I		ни с кем
L		

– Observer le tableau et répondre aux questions suivantes :

- Comment décline-t-on ce pronom ?
- Que se passe-t-il quand il y a une préposition ?

– Compléter le tableau en remplissant les cases grisées.

– De la même façon, faire un tableau avec le pronom *ничто*.

– Observer les phrases :

Его никто не приглашает.

Я никому не пишу.

- Rechercher leur(s) point(s) commun(s).
- De quel type sont-elles ? Affirmatif Négatif
- Que peut-on en déduire sur le fonctionnement de ces pronoms ?

– Faire l'exercice d'application suivant en répondant négativement aux questions :

- *У кого вы были в гостях?* – Я...
- *О чём вы говорили?* – Мы...
- *С кем вы встречались?* – Мы...

Etc.

Exemple – révision de la formation de l'impératif (LV1 – LV2)

Советы иностранцам в России

- Не свистите в доме: русские считают, что если свистеть, то в доме не будет денег!
- Не меняйте деньги на улице: у вас не будет денег, и это уже не мистика!
- Не покупайте на улице «антиквариат»!
- Снимайте уличную обувь в доме!
- Не говорите много о погоде: русские считают, что это глупо.
- Не дарите ножи и платки, а если хотите подарить, то возьмите за них маленькую символическую плату.
- Если вы хотите подарить цветы, не дарите 2, 4, 6... штук, подарите лучше 1, 3, 5..., потому что 2, 4 и т. д. приносят на кладбище.
- Если хотите сказать тост, то говорите «За здоровье!», а не «На здоровье!» – это не по-русски.
- Не пейте пиво после водки: будет болеть голова.
- Не оставляйте пустые бутылки на столе: стол будет пустой.
- Не пейте воду из крана!
- Не ешьте хот-доги, лучше попробуйте русскую кухню.
- Не ешьте мороженое на улице зимой, вы не русские.
- Не курите в транспорте!
- Не опаздывайте в театр: вас не пустят на ваши места.
- Не играйте в «русскую рулетку»!

Чернышов С., *Поехали!* Златоуст, 2002, p. 222.

Activités possibles

- Relever tous les impératifs de ce texte et les classer par type de terminaison (-и et -Ø).
- Compléter un tableau lacunaire :

Infinitif	3 ^e personne du pluriel	Impératif
покупать	покупают	
говорить		
ответить		ответь!
etc.		

- Former l'impératif de quelques verbes, par exemple *делать, открыть, писать, лежать, бросить...*
- Répondre aux questions : La formation est-elle la même pour tous les verbes ? Pourriez-vous énoncer la règle de formation de l'impératif au singulier ? Quel verbe du texte fait exception ? Pourquoi ? Qu'ajoutez-vous pour former le pluriel ? Et si le verbe est pronominal ?

Assimilation : privilégier le sens

Comme pour l'apprentissage du lexique, la réactivation permanente des connaissances grammaticales est indispensable à leur assimilation.

En fonction des besoins de la classe et de son niveau, le professeur propose des activités qui, tantôt, visent l'acquisition des automatismes (exercices structuraux, apprentissage par cœur), tantôt font davantage appel à la réflexion. À l'écrit comme à l'oral, on fixera durablement les connaissances grammaticales en diversifiant les types d'exercices (allant des exercices structuraux – qu'il convient de pratiquer avec modération et toujours en relation avec le contexte – à la production semi-guidée).

Ainsi, plutôt que de proposer aux élèves un exercice

purement mécanique sur l'accord de l'adjectif et du substantif, le professeur leur demandera de choisir un adjectif qui convient, de sorte que l'énoncé obtenu soit cohérent :

Они едят... рыбу.

Комната Максима находится около... парка.

Они живут на... улице.

L'association de deux, voire trois objectifs linguistiques est un bon moyen de stimuler l'attention et la créativité des élèves.

L'objectif premier d'un exercice donné peut être l'emploi du futur perfectif, l'objectif second le rebrassage du lexique (ou vice-versa); par exemple : imaginez la seconde action que va faire chacun des personnages (le professeur ne donne aucune autre consigne : c'est à l'élève de trouver le temps correct

en fonction du contexte suggéré; c'est précisément là l'intérêt de l'exercice).

Евгений познакомится с Вартаном Вартановичем и...

Денис и Вика выйдут из Большого театра и...

Pour les élèves de LV1, le même exercice est proposé en variant les temps, voire en les mélangeant.

Exemple – exercices de grammaire contextualisée (à faire à l'écrit, LV3)

Activité possible

Mise en situation de l'exercice : *Скоро будет Новый год. Саша и Вова в магазине. Они хотят купить подарки для папы, мамы, Бори и Наташи.*

Consigne : *Вы Вова. Вы отвечаете Саше.*

Modèle :

Саша: Для мамы я хочу купить книгу «Доктор Живаго».

Вова: Ну да, у неё нет книги «Доктор Живаго».

Corps de l'exercice :

1. a) – *Что купить папе? Может быть магнитофон?*

b) – *Ну да,*

2. a) – *Смотри, там ваза. Мама очень любит розы!*

b) – *Хорошо,*

Etc.

Variante

On peut proposer un exercice semblable avec des déterminants.

Mise en situation de l'exercice : *Скоро будет Новый год. Саша и Вова в магазине. Они хотят купить подарки для папы, мамы и Наташи.*

Consigne : *На вопросы Саши отвечает Вова.*

Modèle :

– *Саша: – Что купить родителям? Может быть роман «Дон Кихот»?*

– *Вова: – Ну да, у них нет этого романа.*

Corps de l'exercice :

1. *Саша: Для папы я хочу купить японский плеер.*

Вова: Это идея! Ведь...

2. *Саша: А маме что? Гжельскую вазу?*

Вова: Ну да, она разбила её, и...

Etc.

Systematisation

Le professeur veille à varier au maximum les activités de conceptualisation et de systématisation afin d'éviter le « cours de grammaire » : les déclinaisons peuvent être revues cas par cas ou paradigme par paradigme avec la participation active des élèves qui remplissent eux-mêmes le tableau récapitulatif, complètent les cases vides...

L'ensemble des tableaux récapitulatifs peut constituer à terme un fichier grammatical dont les rubriques, enrichies tout au long de la scolarité au lycée, sont régulièrement vérifiées par le professeur. Il est utile enfin de conseiller une grammaire de référence (mémento en fin de manuel, grammaire éditée, en ligne ou conçue par l'enseignant) à laquelle le professeur renvoie ses élèves pour des révisions. Le professeur veille à ce que le CDI dispose d'un ou plusieurs de ces ouvrages.

Exemples

Morphologie et syntaxe nominales

Acquisition des automatismes

En classe de seconde LV1-LV2, l'entraînement systématique visant l'acquisition des automatismes est poursuivi au moyen d'exercices associant le nom et ses déterminants.

– À partir d'une phrase du type : *я живу в маленьком провинциальном городе*, l'élève remplace le groupe nominal par un autre, imagine plusieurs solutions (*в старой русской деревне, в самом большом городе России...*). Selon l'objectif qu'il s'est fixé, le professeur varie les consignes et exige des phrases plus ou moins complexes, comportant uniquement des masculins ou, au contraire, obligatoirement des formes au masculin, neutre, féminin et

pluriel ; avec un possessif, une forme superlative...
 – On peut imaginer avec des élèves de LV1 un exercice du type « expansion de l'énoncé », dans lequel plusieurs cas sont requis : à partir du noyau *девушка сидит и пишет*, les élèves développent l'énoncé avec le maximum de compléments possibles ; on peut ainsi aboutir à la phrase : *В провинциальном городе красивая молодая девушка сидит у себя в спальне за маленьким столом и пишет чёрной ручкой на желтой бумаге длинное письмо своим любимым друзьям.*

Une structure s'assimile plus naturellement et plus facilement dès lors qu'elle est reliée au document étudié, qu'elle est associée à une tâche communicative, interactive et s'inscrit dans le cadre culturel. Le professeur divise la classe en paires pour l'activité suivante : chaque élève A a devant les yeux un plan

de Moscou contenant certaines informations (voir page 37), chaque élève B a le même plan avec d'autres informations (voir page 38).

Les élèves doivent compléter leur plan en se posant mutuellement des questions :

- Élève A. *Где находится аптека?*
- Élève B. *На Тверской улице, перед сувенирным магазином. А где Большой театр?*
- Élève A. *На той площади напротив кинотеатра.*
- Etc.

Systématisation

Les activités de systématisation telles que l'établissement d'un tableau de déclinaison sont conçues de façon à « faire sens » immédiatement. Ainsi, le paradigme est aussitôt mis en rapport avec un corpus de phrases.

Exemple	
Relier les formes à la phrase correspondante par une flèche :	
<i>мой новый друг</i>	<i>Он пишет.....</i>
<i>моего нового друга</i>	<i>Он гуляет с.....</i>
<i>моего нового друга</i>	<i>На..... красивая рубашка.</i>
<i>моему новому другу</i>	<i>Перед ним стоит.....</i>
<i>моим новым другом</i>	<i>Мои родители очень любят.....</i>
<i>моём новом друге</i>	<i>Почему здесь нет.....</i>

Remédiation

La comparaison avec le français ou une autre langue étudiée peut s'avérer utile : dans un petit texte en français, on demande par exemple aux élèves de choisir le cas qui serait utilisé en russe pour tel groupe nominal et de justifier leur réponse.

Révision

Dans une perspective « sémantico-fonctionnelle », qui associe systématiquement lexicale et structure grammaticale, il est préférable de faire des révisions sur les fonctions comme « exprimer l'absence », « exprimer la quantité » « exprimer la possession » plutôt que de réviser les « emplois du génitif » ou « les possessifs ». Ces regroupements fonctionnels sont opérés en fonction des besoins communicatifs.

Exemple – exprimer la possession
– <i>чей</i> et les possessifs
– <i>у меня есть</i>
– <i>иметь</i>
– <i>принадлежать</i>

L'aspect

Dans sa présentation de l'aspect verbal, le professeur insiste sur l'importance du contexte et du point de vue

de l'énonciateur. L'élève doit en effet prendre conscience du fait que l'énonciateur a des responsabilités quant à l'énoncé qu'il produit, que des choix linguistiques s'imposent à lui, qu'ils doivent être effectués en adéquation avec le contexte de communication et sa propre volonté d'énonciateur. C'est cela qui rend le maniement de l'aspect délicat pour un non-russophone ; c'est de cela aussi dont l'élève-énonciateur doit avoir conscience dès qu'il utilise un verbe en russe.

Par ailleurs, le professeur garde présent à l'esprit que l'appréhension du phénomène de l'aspect passe souvent par la visualisation. La phrase *он закрыл окно* est tout de suite comprise si le professeur y associe un dessin représentant une fenêtre fermée ou la réalisation concrète et visuelle de l'action par un geste (voir le document 17, page 39).

Reconnaissance des aspects

Pour éviter la confusion fréquente des deux aspects (un futur pour un présent, par exemple), une sensibilisation aux processus de formation est indispensable. Le professeur familiarise ses élèves avec le mécanisme de la formation de l'aspect en variant au maximum les exercices : il leur demande, par exemple, de souligner les préverbes dans une liste d'environ dix couples :

- звонить – позвонить.*
- делать – сделать.*
- рисовать – нарисовать...*

Il fait ensuite repérer dans un texte les autres procédés de formation de l'aspect (dérivation, racines différentes).

Il leur propose de former le perfectif d'une liste de verbes en leur fournissant les préverbes *на-, вы-, с-, у-, при-, про-* :

...*готовить*.

...*пить*.

...*видеть*.

Etc.

Il leur demande enfin de reconnaître l'aspect du verbe dans une liste comme *решать, выттить, вернуться, читать, переделывать, описывать*, puis de compléter le couple en donnant le verbe de l'autre aspect.

Pour faciliter la tâche des élèves dans ce domaine, le professeur adopte une manière de noter (au tableau

ou sur les fiches qu'il distribue) les couples aspectuels et s'y tient, par exemple : *надевать / надеть*.

Emplois de l'aspect

1. Présent/passé/futur. Pour entraîner les élèves de seconde LV3 à l'emploi des temps et de l'aspect en russe, le professeur peut leur soumettre un agenda (complété) en précisant que nous sommes jeudi. Les élèves complètent les phrases suivantes en employant les temps adéquats :

В понедельник...

Во вторник...

Сегодня...

Завтра...

Послезавтра...

ПН	ВТ	СР	ЧТ	ПТ	СБ	ВС
купить подарок Маше	контрольная работа по физике	бассейн 15 ч.	у Маши день рождения 19 ч.	...

2. Passé. Les exercices faisant appel à la « pratique raisonnée de la langue » peuvent être ici d'un grand secours : on fait observer l'emploi des aspects dans un texte, on demande aux élèves d'expliquer la valeur de l'aspect ; on peut également, dans le même esprit, proposer des phrases, comme celles-ci :

А/ Коля решил задачу.

Б/ Борис решал задачу, но не решил её.

А/ Лиза сдавала экзамены летом.

Б/ Лиза сдавала экзамены, но не сдала.

Pour que les choses se mettent en place le plus clairement possible dans l'esprit des élèves, à ce stade-ci

au moins de l'étude de l'aspect, le professeur propose des énoncés univoques, avec des marqueurs temporels (*вдруг, внезапно, часто, долго, каждый день, по субботам*) ou des verbes de phase.

Писала или написала:

Вика после обеда долго...

Наконец она... четыре открытки.

Читал или прочитал:

Игорь редко... газеты, но сегодня в газете была статья о футболе, и он её...

Etc.

Exemple – reconnaissance et emploi des aspects (grammaire contextualisée)

Notion « lien social ».

Les textes sont rédigés par le professeur ou par l'assistant, ici à partir du dessin de Bidstrup (document 18, page 40).

ГОСТЬ

Муж и жена сидят дома. Он читает книгу, она вяжет шарф. Они часто отдыхают так по вечерам. Вдруг они слышат звонок. Они смотрят друг на друга и думают: «Кто это может быть?» Они никого не ждут сегодня. Муж встаёт и идёт открывать дверь. Когда он открывает, он видит Фёдора Боброва. Это его старый товарищ по университету. Фёдор говорит: «Привет, Петя! Я так рад тебя видеть!» и входит в квартиру.

Потом он сидит в кресле Пети, курит и рассказывает новости. Петя и Наташа слушают.

Фёдор два часа говорит о работе, о семье, о друзьях...

Наташа спрашивает: «Фёдор, ты хочешь чаю?» Фёдор отвечает: «Конечно! И с тортом!»

Наташа готовит чай, они садятся за стол. Петя и Наташа устали, они хотят спать и думают: «Завтра нам на работу!» Но вечер здесь не кончается. Фёдор не уходит домой. Он ест весь торт, потом он берёт сигару, курит, пьёт один бутылку коньяка.



Наташа уходит спать. Петя остаётся один с другом. Он надевает пижаму. Фёдор не понимает. Он даже не смотрит на Петю. Тогда Петя идёт спать. Он ложится около жены и закрывает глаза. Но кошмар не кончается. Фёдор входит в комнату, садится между ними и говорит: «Вот ещё один хороший анекдот...»

Утром Фёдор едет домой, а Петя берёт бумагу, ручку и пишет эту историю.

Début de la même histoire au passé :

Муж и жена сидели дома. Он читал книгу, она вязала шарф. Они часто отдыхали так по вечерам. Вдруг они услышали звонок. Они посмотрели друг на друга и подумали : «Кто это может быть?» Они никого не ждали сегодня. Муж встал и пошёл открывать дверь. Когда он открыл, он увидел Фёдора Боброва. Это был его старый товарищ по университету. Фёдор сказал : «Привет, Петя! Я так рад тебя видеть!» и вошёл в квартиру.

Потом он сидел в кресле Пети, курил и рассказывал новости. Петя и Наташа слушали.

Фёдор два часа говорил о работе, о семье, о друзьях...

Activités possibles

- Dans le texte au passé, souligner en vert les verbes imperfectifs ; en rouge, les verbes perfectifs.
- Au-dessus de chaque verbe, inscrire un chiffre qui correspond à l'une des cinq situations suivantes :
 - L'action décrite sert de toile de fond (1).
 - Il s'agit d'une habitude, d'une action répétitive (2).
 - La durée de l'action est explicitement indiquée dans la phrase (3).
 - L'action est ponctuelle, se produit brusquement ou fait partie d'une suite dynamique d'actions (4).
 - L'action a abouti à un résultat (5).
- À quel aspect du verbe correspond chacune des cinq situations ?
- Compléter les tableaux ci-dessous en vous référant aux textes :

Imperfectif	Perfectif
слышать	
смотреть	
etc.	

Imperfectif	Perfectif
вставать	
etc.	

Imperfectif	Perfectif
говорить	
etc.	

- Pourquoi y a-t-il trois tableaux ? Selon quel principe les couples aspectuels sont-ils regroupés ?

- Ajouter à chaque tableau trois autres couples verbaux.

- Il manque des verbes dans la suite de l'histoire racontée au passé. Il faut les insérer.

Наташа..... : «Фёдор, ты хочешь чаю?» Фёдор..... : «Конечно! И с тортом!»

Наташа..... чай, они..... за стол. Петя и Наташа устали, они..... спать и.....: «Завтра нам на работу!» Но вечер здесь не..... Фёдор не.....

домой. Он..... весь торт, потом..... сигару, закурил,..... один бутылку коньяка.

Etc.

Variante

À partir du dessin, un élève décrit chaque vignette au présent, un autre transpose son récit au passé, un troisième au futur.

Documents 14 et 15 – les types d'habitats



D.R.

Document 14. Братск-Богучаны, «Советская Россия», 1977 (pages non numérotées).



D.R.

Document 15. Братск-Богучаны, «Советская Россия», 1977 (pages non numérotées).

Document 16a – plan A

Les noms de dix bâtiments, magasins ou surfaces, qui figurent sur le plan ci-dessous, n'y sont pas écrits.
En voici la liste :

- | | |
|----------------------|------------------------|
| <i>почта</i> | <i>книжный магазин</i> |
| <i>дискотека</i> | <i>гостиница</i> |
| <i>кафе</i> | <i>магазин «Цветы»</i> |
| <i>ресторан</i> | <i>парикмахерская</i> |
| <i>стоянка такси</i> | <i>магазин «Мясо»</i> |

больница

школа

Цветной бульвар

Проспект Мира

Улица Грибоедова

Улица Достоевского

Вокзальная улица

Document 16b – plan B

Les noms de dix bâtiments, magasins ou surfaces, qui figurent sur le plan ci-dessous, n'y sont pas écrits.
En voici la liste :

<i>больница</i>	<i>школа</i>
<i>библиотека</i>	<i>банк</i>
<i>аптека</i>	<i>Турбюро</i>
<i>станция метро</i>	<i>милиция</i>
<i>музей</i>	<i>кинотеатр</i>



Цветной бульвар

книжный магазин

церковь

Проспект
Мира

стоянка такси

кафе

дискотека

ресторан

магазин «Одежда»

Улица Грибоедова

Улица Достоевского

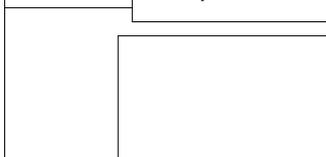
почта

магазин «Цветы»

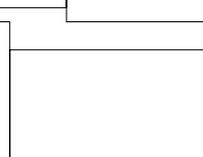
киоск

кафе «Мороженое»

парик-махерская

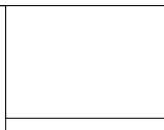


магазин «Мясо»



Вокзальная улица

вокзал



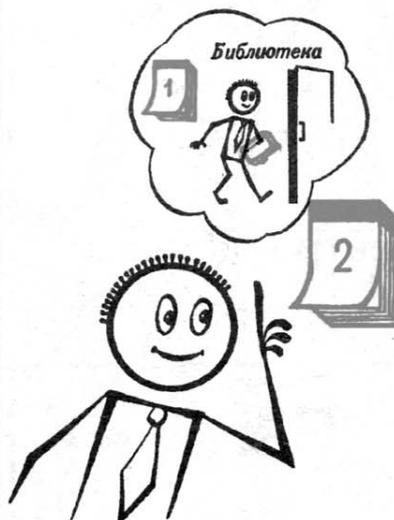
гостиница

Что он сделал
вчера?



Вчера он
читал книгу.

Что он сделал
вчера?



Вчера он
прочитал книгу.



Завтра он
будет читать книгу.



Завтра он
прочитает книгу.

© Zlatoust.



Точка. www.geocities.com/Paris/Arc/6990/guest.htm

L'enseignement des langues vivantes étrangères vise la maîtrise de compétences linguistiques et culturelles interdépendantes. Il n'entend pas définir un corpus de connaissances, strictement limité, qu'il serait possible d'évaluer du fait de son caractère fini. Le contenu culturel constitue en premier lieu un critère de sélection des supports étudiés en classe. Par l'étude de documents authentiques dans la langue cible, il vise l'approfondissement et la mise en cohérence des savoirs en les articulant autour de quatre notions : la mémoire, les échanges, le lien social, la création. On n'attendra pas de l'élève qu'il soit capable de décoder n'importe quelle allusion culturelle ou d'explicitier tout implicite.

Contenu culturel et langue

L'acquisition d'une compétence culturelle se fait progressivement, sous forme d'une prise de conscience des caractéristiques de l'aire culturelle étudiée. Il s'agit d'éveiller chez l'élève la curiosité pour les faits culturels et le désir de les comprendre, et de s'exprimer dans la langue étudiée. Ainsi, compétences culturelle et linguistique se trouvent étroitement imbriquées et impliquées dans le processus d'apprentissage. La signification même de certains termes du lexique ne peut être appréhendée de manière approfondie que si, en même temps, sont pris en considération leur contexte et leurs connotations. C'est précisément ce « halo d'implicite », perçu intuitivement et souvent de façon inconsciente par les locuteurs natifs, qui devra être rendu accessible aux élèves par l'enseignant ; faute de quoi les élèves risquent d'adopter des conduites verbales et des comportements décalés par rapport aux codes communicatifs propres aux sociétés dont ils apprennent la langue. Cet apprentissage devra s'attacher non seulement à la connaissance des codes verbaux, mais aussi à la reconnaissance de codes non verbaux.

Documents et supports

Les documents choisis par le professeur dans le cadre d'une démarche programmée doivent satisfaire à un double critère linguistique et culturel. L'explicitation

de leur contenu culturel constitue en elle-même l'apport culturel du cours, et ces documents ne doivent en aucun cas devenir prétexte à un cours d'histoire, de géographie ou de sociologie de l'aire culturelle étudiée. Si le professeur désire programmer un développement sur un des aspects culturels apparaissant dans le document, cela ne peut se faire que par le biais d'un autre document ou d'un autre support, le cours devant toujours garder son objectif d'entraînement.

Les documents et supports proposés aux élèves s'insèrent dans l'axe thématique du « vivre-ensemble » abordé par les quatre notions. Le programme culturel n'est réellement mis en œuvre que si le professeur tire l'exploitation en ce sens.

À titre d'exemple, si le professeur conçoit un dossier consacré à une ville particulière, qui paraît s'insérer de prime abord dans le programme de la classe de seconde, il prendra garde à ne pas choisir des documents qui illustreraient la prégnance des relations de pouvoir dans cette ville (car cela relèverait du programme de première) ou des interrogations sur l'identité nationale (car cela relèverait du programme de terminale). Il privilégiera, par exemple, l'étude de différentes formes de liens sociaux dans la ville en question.

Enfin, les documents ne doivent pas faire l'objet d'une exploitation exhaustive visant à développer tous les aspects culturels qu'ils contiennent, pas plus qu'ils ne font l'objet d'une exploitation de toutes leurs virtualités linguistiques. Le professeur choisira la piste d'exploitation culturelle la plus pertinente (littéraire, civilisationnelle ou artistique), associée à l'étude d'un fait de langue ou à l'acquisition d'une compétence linguistique.

Méthodologie

- Le professeur prend en compte le programme culturel lorsqu'il choisit les documents, en prépare l'exploitation et les met en cohérence ;
- il varie les documents exploités selon leur type, leur origine géographique, leur époque et leur registre linguistique ;
- il élabore, au cours de l'année, des « dossiers », « unités », « séquences » ou « parcours », de volume variable, centrés sur une problématique choisie

conformément aux quatre notions définies par le programme, et chaque dossier comporte des documents et supports de types différents.

Les thèmes suggérés dans le programme pour chaque notion (mémoire, échanges, lien social, création) fournissent autant de pistes pour l'élaboration de ces dossiers dans une perspective éventuellement transversale (un thème pouvant relever de plusieurs notions).

L'acquisition de la compétence culturelle implique un certain nombre de pratiques :

- familiariser l'élève à la culture de l'autre, notamment par la lecture régulière de titres de journaux ou le recours à l'Internet pour des recherches documentaires guidées, etc. ;
- multiplier les approches d'un thème du programme autour de supports mettant en œuvre l'ensemble des compétences ;

– prendre en compte les divers niveaux de compétences (perception, repérage, appropriation et restitution).

Les éléments du programme culturel relevés dans les documents étudiés pourront être complétés et enrichis de plusieurs façons :

- transversalement avec les enseignants des autres disciplines : histoire, géographie, arts, français ;
- lors des cours de conversation avec l'assistant étranger ;
- en autonomie par une recherche au CDI avec des documents sur support papier, ou sur support numérique (cédéroms ou Internet) ;
- lors d'échanges par courrier électronique ;
- au cours de la préparation d'un voyage pédagogique.

Considérations générales

Nature et objectifs de l'évaluation

L'évaluation consiste, d'une part, à vérifier par des tests et des contrôles la capacité des élèves à réaliser des tâches et activités d'apprentissage que ces derniers ont eu à effectuer précédemment ; d'autre part, à estimer, par rapport à un niveau donné et selon des critères et normes précis, fixés par le programme officiel qui sert de cadre de référence, la valeur des performances langagières et la compétence culturelle des élèves. Elle constitue, pour l'enseignant, un moyen privilégié pour contrôler le niveau des acquisitions de chaque élève et pour vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Pour l'élève, elle est le reflet de l'état de ses connaissances et de ses lacunes ou de ses difficultés, et lui permet de progresser vers une autonomie linguistique plus grande. Toutefois, elle ne doit pas seulement être un moyen de vérifier que les objectifs fixés ont été atteints, mais apporter à l'enseignant et à l'élève l'information nécessaire à l'amélioration des processus d'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Les différents types d'évaluation

L'évaluation diagnostique

Généralement réalisée en début d'année, elle permet à l'enseignant de cerner le niveau de la classe et les lacunes des élèves afin qu'il adapte son enseignement au niveau de la classe.

L'évaluation sommative

Elle intervient au terme d'un apprentissage qui peut aller d'une simple séquence à l'ensemble du cursus scolaire. Elle permet de situer chaque élève par rapport aux attentes de l'institution. Elle établit un bilan de ses connaissances et précise les objectifs à atteindre de manière globale. De ce fait, elle est intégrée à l'apprentissage, tout comme l'évaluation formative, et constitue une aide.

L'évaluation formative

Elle permet à l'élève de se situer dans sa propre progression. Elle l'aide dans son effort personnel en lui donnant du sens.

L'autoévaluation est une modalité particulière de l'évaluation formative : l'indulgence provisoire du regard du professeur a ici pour corollaire la rigueur du regard porté par l'élève sur sa propre production. Ceci suppose que les élèves aient été associés à la définition des critères, qu'ils devront progressivement s'approprier afin de faire correspondre leur production à l'image qui en est attendue.

À l'exception de l'évaluation diagnostique, les évaluations peuvent être réalisées à court terme – afin de contrôler les acquisitions nouvelles – ou à moyen terme dans le but de tester les savoirs et les savoir-faire acquis au cours de l'étude d'une ou plusieurs unités. Dans ce dernier cas, il est recommandé de faire porter l'évaluation sur des points déjà évalués, dans la mesure où toute connaissance nouvelle peut déstabiliser les acquisitions précédentes.

Il n'y a pas de différence qualitative fondamentale entre appareil d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Une évaluation peut être qualifiée de diagnostique, formative ou sommative, selon le moment où elle a lieu, l'objectif qui lui est assigné et l'exploitation qui en est faite. Une même production écrite ou orale peut être demandée à des fins de notation (évaluation sommative), dans le but de fixer une progression, des contenus d'enseignement ou des savoir-faire à mettre en œuvre (évaluation diagnostique), pour permettre de mesurer l'écart entre objectif à atteindre et objectif atteint à l'aide de l'analyse des erreurs des élèves (évaluation formative). Cependant, les évaluations diagnostique ou formative peuvent présenter une fragmentation des tâches correspondant à un ciblage d'objectifs très précis qui n'apparaîtra pas dans l'évaluation sommative.

En outre, les évaluations diagnostique et formative faciliteront la mise en place d'une remédiation chaque fois que cela est nécessaire. En effet, l'enseignant pourra diagnostiquer la nature des erreurs et en identifier la source afin de concevoir des stratégies de remédiation adéquates et d'amener l'élève à se corriger et à poursuivre sa progression.

Il est important d'évaluer les quatre compétences linguistiques de même que la compétence culturelle – même si cela est plus difficile à réaliser dans le domaine de l'oral.

L'appareil d'évaluation

Il va de soi que seul l'enseignement dispensé fera l'objet d'une évaluation. Il y aura donc adéquation de l'évaluation aux savoirs enseignés et aux savoir-faire auxquels les élèves ont été préparés. Les élèves doivent être informés des objectifs des différentes évaluations et des critères de réussite. En outre, les activités d'évaluation seront des activités de transfert suffisamment proches des tâches déjà réalisées en classe sans être toutefois identiques.

Il convient, dans la mesure du possible, de différencier les évaluations des différentes compétences. Les évaluer simultanément risquerait de masquer la réalité de l'acquisition de chacune d'entre elles. Ainsi, une évaluation de la compréhension de l'écrit consistant à répondre à des questions sur un texte fait appel non seulement à la compréhension mais aussi à l'expression écrite. Un élève capable de comprendre l'ensemble d'un document ne parviendra pas toujours à formuler correctement les réponses dans la langue étudiée.

Évaluation et notation

Il convient de les différencier. Tous les exercices utilisés pour une évaluation ne doivent pas forcément faire l'objet d'une notation. De plus, il est possible d'adopter des systèmes de notation différents en fonction du type d'évaluation pratiqué.

L'évaluation en classe de russe

L'évaluation dans le processus d'apprentissage ne se limite pas à situer chaque élève par rapport à une norme ou une notation. L'évaluation fait partie intégrante de la pédagogie. C'est un outil précieux pour un enseignant car elle permet :

- d'établir un diagnostic, un état des lieux initial ;
- de mesurer les progrès de chacun ;
- de révéler les lacunes et de mettre en place les remédiations nécessaires ;
- d'aider les élèves à construire leurs connaissances et leurs compétences.

L'évaluation diagnostique

Une évaluation en début d'année de seconde permet de faire le point sur les acquis et les lacunes de chacun et de faire un pronostic du travail à accomplir durant l'année scolaire. Un début de séquence, un document nouveau peuvent également donner lieu à une évaluation diagnostique. Cette évaluation doit rester positive, elle ne se matérialise pas obligatoirement par une note.

Elle peut porter sur un ou des points précis (compétence linguistique – grammaire ou lexicque –, compréhension de l'écrit, expression orale...) et prendre, par exemple, la forme d'exercices de reconnaissance orale.

Exemple

Le professeur lit les énoncés une seule fois, l'élève met une croix dans la case qui, selon lui, convient.

Exercice 1

1. *Что ты купил, книгу или журнал?*
 2. *Во сколько папа вернётся с работы?*
 3. *Он всегда приходит домой рано.*
- (Donner cinq ou six énoncés.)

	Passé	Présent	Futur
1			
2			
3			
Etc.			

Exercice 2

1. *Они сидят за столом и разговаривают.*
 2. *Я на почту, а ты?*
 3. *Вчера мы были у врача.*
- Etc.

	Lieu-destination	Lieu-situation	Ni l'un, ni l'autre
1			
2			
3			
Etc.			

Elle peut également porter sur une ou plusieurs compétences.

Exemple

Заберите меня в столицу!

Я живу в маленьком провинциальном городке...

Скука... Нет ни театра, ни музея...

Хорошо, что есть работа. Я учитель английского языка. Учю их «спикать» и думаю: «Бедные вы мои, зачем вам в этой дыре иностранный язык?»

В городе апатия, пьянство. Все интересные люди давно в столице, делают «бизнес». А здесь работы нет. Весной все на даче, в огороде, осенью делают консервы, зимой едят их и смотрят телевизор. И так проходят годы, жизнь.

Как уехать из этого болота в другую жизнь?

Наталья К., Мордовия.

В Москве хорошо, в Новгороде лучше

Недавно мы с мужем были в Москве, хотели посмотреть на столичную жизнь. Первое, что мы там увидели: какая Москва грязная! Везде машины, пробки, воздух грязный. Поэтому и солнца в Москве не видно.

Билеты в Большой театр стоят триста рублей. А в кафе, в ресторанах какие цены?! Чай – пятьдесят рублей. Мы хохотали.

Чтобы выехать из города покататься на лыжах в воскресенье, москвичам надо полдня. У них в жизни только стресс, суета, деньги. Им некогда отдыхать, радоваться жизни. Они не знают, что такое простые человеческие радости.

В столице, может, и хорошо, а у нас в Новгороде – лучше.

Титовы, Новгород.

По газете *Аргументы и факты*, 2001, n° 9.

Из рубрики *За и против*.

Compréhension (ne pas poser plus de trois ou quatre questions sur chaque lettre)

A. Первое письмо в газету

1. Где живёт Наталья К.?

2. Кто она по профессии?

Еtc.

B. Второе письмо в газету

1. Где живут Титовы?

2. Что Титовы думают о жизни в Москве?

Еtc.

Expression

Traiter un sujet au choix. Volume minimum de la production : soixante mots.

Structure à employer : *есть / нет* + adjectif + nom (au singulier et au pluriel).

1. Нравится ли вам ваш город? Почему?

2. Где бы вы хотели жить? Почему?

L'évaluation en cours d'année

Si leurs résultats sont correctement analysés, les tests fréquents et variés (interrogations orales et écrites) réalisés en cours d'année sont une source précieuse d'informations pour l'enseignant ; ils sont un facteur de progrès et de réussite pour les élèves s'ils sont pris en compte dans la démarche pédagogique.

Pour être complète et fiable, l'évaluation des performances de l'élève doit porter non seulement sur les quatre compétences (la compréhension et l'expression

écrites et orales, séparément ou groupées), mais aussi prendre en compte le savoir-faire non verbal, les stratégies de communication, l'application d'une méthode, la capacité à accomplir un travail en un temps donné, etc.

Dans tous les cas, le contenu et les objectifs de l'évaluation doivent être précisément déterminés et délimités (celle-ci peut concerner une séquence d'apprentissage, un domaine de vocabulaire, un savoir-faire communicatif, un point de grammaire...) et les élèves doivent en être informés.

Évaluer la compréhension

La compréhension portant de plus en plus sur la part d'implicite contenue dans le message, les tests d'évaluation en classe de seconde font désormais appel à une démarche d'analyse et d'interprétation, de déduction et d'extrapolation, qui font ainsi partie des savoir-faire à évaluer.

La compréhension de l'oral peut être évaluée de la manière suivante (liste non exhaustive) :

- liste dans laquelle les élèves doivent cocher les éléments entendus ;
- tableau dans lequel on reporte, en les classant, les informations demandées ;
- texte lacunaire à compléter avec des éléments entendus ;
- retranscription d'un court passage du texte entendu.

Exemple – évaluation de la compréhension de l'oral

Говорит Анна Соколова, корреспондент радио НАДЕЖДА.

Вы уже видели белые ночи в Петербурге? Гуляли по Неве, смотрели на мосты и на пароходы? Слушали уличные концерты? Нет? Тогда давайте погуляем вместе по Петербургу в белую ночь! Сегодня тридцатое июня, сейчас одиннадцать часов вечера. В Москве в это время уже темно, а здесь светло, как днём. Начинается белая ночь. Кажется, что никто в городе не спит в это время: ночью проходят праздники, концерты, спектакли, музыкальные фестивали. Жители города и туристы на улицах, на берегах Невы, на террасах кафе. Слышна музыка, продают сувениры, говорят на всех языках.

Я сейчас нахожусь в центре города, перед музеем Эрмитаж. На площади перед музеем много народу : сейчас начнётся концерт рок-группы КИНО, одной из самых популярных в России. А вот группа молодых людей. Они ждут концерта, смеются, громко разговаривают. Давайте познакомимся с этими ребятами!

– Добрый вечер!

– Здравствуйте!

– Можно вам задать несколько вопросов для радио НАДЕЖДА?

– Пожалуйста! Задавайте!

– Как тебя зовут?

– Наташа.

– Я вижу, Наташа, вы не спите сегодня. Ведь поздно уже...

– Что вы! Сегодня никто не спит! Мы же кончили школу!!! Праздник сегодня! Он только начинается!

– И какие у вас планы?

– Сейчас будет концерт. Потом пойдём гулять по Неве, будем петь, танцевать, у нас и гитара есть. Вон сегодня как весело! Я вообще люблю белые ночи.

– Спасибо, Наташа! Удачи тебе! С праздником!

Аргументы и факты, 2001, n° 9.

Activités possibles

– Lire trois fois le texte aux élèves.

– Cocher les bonnes réponses :

Кто делает репортаж?

Надежда Соколова

Анна Соколова

Где она?

В Петербурге

В Москве

В Париже

Сейчас

день

утро

ночь

Etc.

– Compléter cette phrase avec les mots qui manquent :

Жители..... и туристы на улицах, на берегах....., на террасах кафе. Слышна....., продают сувениры,..... на всех языках.

– Répondre en russe aux questions ci-dessous :

- Donner le nom de la période particulière de l'année dont il est question dans le reportage.
- Que font les gens pendant cette période ?
- Citer les éléments du texte qui montrent en quoi ce jour est particulier pour les jeunes interrogés.

La **compréhension de l'écrit** peut, elle, être évaluée de la manière suivante (liste non exhaustive) :

- affirmations (en russe ou en français) devant être confirmées (ou infirmées) par des citations du texte ;
- repérage de paragraphes contenant des informations précises ;
- exercice de remise en ordre de phrases d'un paragraphe ou des paragraphes d'un texte ;

- questionnaire ouvert supposant des réponses courtes qui ne prendront pas forcément la forme de phrases construites ;
- recherche dans un texte de synonymes, d'antonymes aux mots proposés ;
- traduction de mots choisis dans un texte qui contiennent des morphèmes connus ;
- traduction d'un court passage.

Exemple – compréhension de l'écrit

Анна живёт одна с сыном Олегом. Ему 27 лет. Он врач. Однажды вечером Олег пришёл домой не один, а с красивой девушкой – Ирочкой...

Ирочка проснулась [1] в час дня, когда Олег уже встал, позавтракал и ушёл на работу. Анна за это время сходила в магазин, приготовила обед и села работать.

Анна сидела за столом. Работа шла плохо, потому что в доме находился чужой человек [2]. Наконец, она услышала шаги, потом шум душа. «Надо накормить [3]», – подумала Анна. Пошла на кухню, поставила кофе. Из ванной вышла Ирочка в пижаме Олега. Утром она была такая же красивая, как вечером: светлые волосы, синие глаза, белые зубы.

– Доброе утро, – поздоровалась Ирочка.

– Добрый день, – сказала Анна.

Ирочка села к столу и стала есть молча, не глядя [4] на Анну. Как в купе поезда.

– А вы учитесь или работаете? – спросила Анна.

– Я учусь в университете, на биофаке.

– На каком курсе [5]?

– На первом.

«Значит, ей лет восемнадцать – девятнадцать», – подумала Анна. Олегу двадцать семь.

Токарева В., «Я есть, ты есть, он есть», in *Повести и рассказы*, SP KVADRAT, Москва, 1995.

[1] *проснуться* (P) = se réveiller

[2] *чужой человек* = un étranger

[3] *накормить* (P) = nourrir

[4] *не глядя* = sans regarder

[5] *на каком курсе?* = en quelle année (d'études) ?

Activités possibles

– « Vrai » ou « faux » ? Entourez la bonne réponse et justifiez votre choix en citant le texte :

1. *Ирочка встала рано утром* : vrai / faux

2. *Утром Анна купила продукты и приготовила обед* : vrai / faux

Etc. (Proposer environ cinq assertions.)

– Compléter, en russe, le tableau ci-dessous (pour chacun des personnages : Анна, Олег, Ирочка) :

Nom	Lien de parenté	Âge	Occupation, travail
Анна			
Etc.			

Évaluer l'expression

Dans l'évaluation de la compétence d'expression, il est particulièrement important de ne pas se limiter à la correction linguistique du message délivré par l'élève, mais de tenir également compte du contenu, de la richesse

du message, du risque pris, de l'effort de réflexion, du degré d'autonomie, de l'apport personnel, des acquis dans le domaine de la compétence culturelle, de l'efficacité de la communication (on se fait comprendre, on obtient le renseignement demandé, etc.).

L'expression orale est la seule compétence qui ne peut être évaluée à l'aide d'un support écrit (permettant une évaluation simultanée de tous les élèves); évaluer l'expression orale demande donc une organisation particulière. Afin de ne pas négliger ce volet de l'évaluation, le professeur peut préparer une grille qu'il remplira régulièrement pour chaque élève et qui peut contenir les éléments suivants :

- respect de la consigne ;
- correction linguistique (phonétique, intonative, grammaticale) ;
- correction communicative (un élève ne dit pas *Привет!* à un professeur) ;
- richesse lexicale ;
- pertinence des idées exprimées ;
- prise d'initiative et de risque.

Cette évaluation débouche régulièrement sur une appréciation détaillée et une note. Il est également possible de demander aux élèves d'évaluer, et de noter en justifiant la note, la prestation orale de l'un

d'entre eux en leur fournissant une grille d'évaluation. L'évaluation de l'expression orale peut être faite à un moment particulier du cours (exercice de reformulation, court exposé...) ; elle peut aussi porter sur la prestation d'ensemble, tout au long de la séance.

L'évaluation d'une production écrite doit correspondre à une consigne claire, précise et détaillée, en accord avec les objectifs qui sont évalués. Le professeur précise le volume du message demandé, le vocabulaire et les structures à employer. Afin de dissocier l'expression de la compréhension, la consigne peut être donnée en français. L'évaluation de l'expression écrite peut prendre les formes suivantes :

- dialogue reformulé ;
- court récit ;
- description d'un document iconographique ;
- commentaire d'un document iconographique ;
- commentaire à partir d'un texte en français ;
- argumentaire.

Traitements de l'erreur

Un des objectifs de l'évaluation est de révéler les erreurs et d'en permettre le traitement. Pour le professeur, il s'agit de les analyser et de mettre en place les remédiations nécessaires. Pour l'élève, le traitement des erreurs n'est efficace que s'il fait appel à la pratique raisonnée de la langue et participe de la structuration de ses savoir-faire.

L'erreur est un passage obligé dans le processus d'apprentissage. Seul celui qui ne fait rien, ne prend aucun risque, cherche à ne rien dire, ne se trompe pas. Si le professeur obtient de ses élèves qu'ils participent activement au traitement de l'erreur, chacun en tire profit.

Le traitement de l'erreur n'est pas le même pour les activités orales et écrites.

À l'oral

Il est important d'éviter l'écueil d'une correction systématique qui évoque une pédagogie répressive et risque de briser net la communication, si fragile en classe de langue. Lors d'un échange en russe, l'enseignant limite au minimum ses interventions ; discrètement, il rectifie la forme ou la structure, sans insister et sans interrompre l'intervenant.

Il peut également intervenir d'une manière différée, à la fin de l'activité ou du cours, pour les erreurs qui méritent que l'on s'y arrête plus longuement et qu'il aura notées dans un coin du tableau :

- en posant des questions qui suscitent l'auto-correction ;
 - en proposant à la classe de jouer le rôle du professeur, de réagir après l'énoncé ;
 - en enregistrant (si les moyens techniques le permettent) les messages des élèves et en les soumettant à leur écoute, en leur proposant de relever et de corriger (expliquer) les erreurs ;
 - en proposant un jeu de questions-réponses (un échange d'informations avec des fiches complémentaires) où l'interlocuteur aurait le droit de ne pas répondre à une question qui contiendrait des erreurs.
- Il est important que les interventions de l'enseignant

ne se limitent pas uniquement au recensement des erreurs, mais mettent aussi en valeur les messages intéressants et originaux, les risques pris, les hypothèses linguistiques testées, etc.

À l'écrit

Le support écrit permet le traitement exhaustif des erreurs. Le professeur s'attache cependant à distinguer :
– les erreurs de compétence ; l'élève ne connaît pas encore la règle (ce type d'erreur peut être simplement corrigé par le professeur, sans être sanctionné, l'élève intègre cette correction s'il en est capable) ;
– les erreurs de performance ; l'élève connaît la règle, mais ne l'applique pas (ce type d'erreur sera sanctionné par la note).

Le professeur porte une attention particulière aux erreurs de performance qui sont largement majoritaires dans les productions des élèves. On peut les traiter de la façon suivante :

- les signaler sans les corriger, laisser à chacun la possibilité de corriger soi-même ses erreurs, ce qui est plus valorisant et efficace ; évaluer et noter ensuite la production autocorrigée (les élèves interviennent en vert sur leur copie ; ils peuvent se servir du cahier et du livre) ;
 - faire échanger les copies et les corriger mutuellement ;
 - faire travailler les élèves par binôme, en groupe, afin qu'ils s'expliquent les règles les uns aux autres : l'échange et la mutualisation des stratégies individuelles d'apprentissage peuvent être efficaces ;
 - faire réaliser une courte production écrite par binôme ou en groupe afin que les élèves puissent débattre entre eux des formes à employer (c'est enrichissant pour eux et très instructif pour l'enseignant).
- Enfin, à l'écrit, comme à l'oral, on valorise la prise de risque, l'initiative, la créativité. On peut, en revanche, ne pas particulièrement valoriser des productions dans lesquelles les élèves ne font pas d'erreurs, mais se limitent aux structures et au vocabulaire de base, pour ne dire que ce qu'ils savent dire.

T ravail avec l'assistant

« L'assistant apporte à la fois l'authenticité de la langue et la richesse d'une culture vivante. Sa présence doit permettre à l'élève de bénéficier d'un enseignement plus personnalisé dont les maîtres-mots sont individualisation et travail personnel, dans le cadre de séances structurées par des activités précises, aux objectifs évidents et vérifiables. Les modalités d'intervention de l'assistant et les activités mises en œuvre peuvent être très variées. Son intervention sera d'autant plus efficace qu'il y aura collaboration étroite avec le professeur, et que les élèves percevront qu'il y a dans la séance avec l'assistant un enjeu pour le cours lui-même¹. »

Garant de l'authenticité de la langue, porteur de la culture du pays et/ou de la région qu'il représente, l'assistant a un rôle essentiel à jouer auprès du professeur de russe : il doit en particulier stimuler la curiosité des élèves à l'égard de la langue et de la culture russes ; il doit leur faire découvrir qu'ils sont capables de communiquer véritablement avec une autre communauté linguistique et culturelle. Le professeur veille à ce que tous tirent le meilleur profit de sa présence et de son travail dans l'établissement. Les modalités d'intervention de l'assistant sont les suivantes :

– pendant les heures de cours inscrites à l'emploi du temps de la classe, soit avec le professeur (travail en binôme) ou dans le cadre de petits groupes (groupes de besoin, par exemple), soit à part, avec un tout petit nombre d'élèves, pour une prise de parole en continu ou un court entretien ;

– dans le cadre d'une heure inscrite à l'emploi du temps de la classe en sus des heures de cours.

Dans les deux cas, les objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre seront préalablement définis, dans le cadre d'une concertation aussi étroite que possible entre le professeur et l'assistant.

Le travail en binôme avec le professeur ne sera véritablement utile que s'il y a parfaite complémentarité des rôles : l'assistant intervient en appui du professeur lors des phases de questionnement, de présentation d'éléments linguistiques, d'explication ou d'exploitation, et réciproquement. Dans les classes

hétérogènes, les élèves peuvent être divisés en groupes afin de multiplier les occasions d'intervention orale, une pédagogie différenciée répondant mieux aux besoins et aux aptitudes des élèves peut, dans ces conditions, être mise en œuvre. Il est important dans tous les cas d'associer étroitement l'assistant à la marche du cours, d'en faire un véritable collaborateur (les assistants de russe sont souvent des enseignants confirmés) et non pas se contenter de lui faire lire le texte ou le consulter de temps à autre sur tel ou tel point.

Les séances avec l'assistant seul ne seront véritablement efficaces que si les élèves perçoivent qu'il y a dans ces séances un enjeu pour le cours lui-même, soit qu'elles le prolongent en approfondissant tel ou tel aspect (entraînement à la lecture, reformulation du texte...), soit qu'elles lui donnent un éclairage nouveau ; d'autres activités sont envisageables : l'entraînement à la prise de parole, à la pratique du débat contradictoire, recherches (au CDI, sur l'Internet) en vue de la constitution de dossiers, etc. Le professeur sera régulièrement informé du comportement (sérieux, assiduité), du travail et des efforts des élèves, il en tiendra compte dans son évaluation.

D'autres modalités d'intervention sont possibles, par exemple des séances d'aide ou de soutien aux élèves en difficulté qui pourraient prendre la forme d'une consultation « en libre-service » (permanence au CDI). L'assistant peut apporter une aide directe au professeur (« personne-ressource ») sous différentes formes : mise à jour des connaissances linguistiques et culturelles, pratique de la langue, aide dans la préparation d'une séquence, etc. Une heure hebdomadaire peut être consacrée à ce travail avec le professeur.

Si les conditions matérielles le permettent, l'assistant enregistre les textes étudiés en classe ou d'autres textes et contribue à enrichir la sonothèque.

Pour peu qu'il ait dans ces domaines des compétences particulières, l'assistant peut se voir confier des activités débordant du strict cadre de l'enseignement et, pourquoi pas, ouvertes aux élèves qui ne suivent pas un enseignement de russe : l'animation d'un « club de russe », une activité de chant choral, un atelier-théâtre, un ciné-club, un journal scolaire, une participation aux activités socio-

1. Extrait de la note de service n° 99-094 du 18 juin 1999 (BOEN, n° 25, 24 juin 1999).

éducatives de l'établissement, etc. Il peut également participer activement aux actions de promotion du russe dans et hors de l'établissement et contribuer à son rayonnement.

L'assistant peut jouer un rôle moteur dans les relations de partenariat avec les établissements russes :

– en prenant en charge la correspondance individuelle ou de classe à classe (par voie postale ou électronique) ;

– en intervenant activement dans la préparation ou l'exploitation pédagogique d'un déplacement ou d'un échange, etc.

T

Technologies de l'information et de la communication

Un outil privilégié

Le développement de l'Internet et des nouveaux supports multimédias (cédéroms, logiciels éducatifs...) fait aujourd'hui des TIC des outils privilégiés pour l'apprentissage d'une langue. Ces technologies rendent un service particulier à l'enseignement du russe en mettant la Russie, géographiquement plus éloignée que l'Angleterre ou l'Allemagne par exemple, « à portée » des élèves. L'Internet permet notamment de :

- faire des recherches : moteurs de recherche, dictionnaires, encyclopédies en ligne ;
- effectuer des visites virtuelles : sites de musées, de villes, de régions, d'écoles ;
- s'informer sur l'actualité russe et internationale : presse, émissions de radio et de télévision en ligne ;
- accéder à des documents variés, authentiques et récents : articles de presse, textes littéraires, publicités, informations de voyage, bulletins météo, etc. ;
- accéder à des documents didactisés et à des outils pédagogiques en ligne : exercices interactifs, jeux, tests, dossiers thématiques, etc. ;
- accéder aux informations officielles concernant l'enseignement du russe : listes d'établissements, textes officiels, annales des concours ;
- communiquer en direct avec des Russes : courrier électronique, forums, *chats* ;
- échanger entre professeurs de russe : publication des travaux des collègues, bourses de textes sur les sites académiques ;
- s'informer sur l'actualité culturelle « russe » de sa région : sites francophones consacrés à la Russie, sites académiques ;
- télécharger des logiciels éducatifs, des logiciels permettant de fabriquer des exercices, des polices cyrilliques particulières, etc.

Le professeur a tout intérêt à se constituer progressivement une base de ressources personnelle : banque d'images, de documents sonores, iconographies..., ainsi qu'une sitographie organisée par thèmes. Voici quelques pistes permettant de constituer cette « banque ».

Sites académiques « langue et culture russes »

Conçus par des professeurs de russe pour répondre aux besoins et aux attentes des collègues, ces sites offrent, en plus d'informations institutionnelles et régionales, de nombreux liens, organisés par thèmes, pour faciliter les recherches, ainsi que des outils pédagogiques en ligne : exercices, tests, jeux interactifs, textes, dossiers thématiques créés tout spécialement pour compléter et enrichir le contenu des cours de russe.

Pour y accéder, il suffit de se connecter au site de l'académie en question, par exemple : www.ac-bordeaux.fr et suivre les liens qui guident vers les sites disciplinaires.

Moteurs de recherche et sites encyclopédiques russes

Ces « catalogues » informatiques facilitent toutes les recherches, par rubrique ou par mot-clé. Installés en « favoris » dans un CDI ou une salle informatique, ils permettent aux élèves d'effectuer une recherche demandée par le professeur, après le cours. En voici quelques exemples :

Яндекс : www.yandex.ru

Апорт : www.aport.ru

Рамблер : www.rambler.ru

Созвездие Интернет : www.stars.ru

Кругосвет : www.krugosvet.ru

Рубикон : www.rubicon.ru

All-in-one. Справочник : www.sci.aha.ru

Sites permettant d'accéder aux médias russes

СМИ : smi.ru

Euronews : www.euronews.net

Russia on line : www.online.ru

Страна : www.strana.ru

Русские газеты в интернете :

www.russianinternet.com/newspapers.html

Радио Россия : www.radiorus.ru

Sites à vocation culturelle

Les sites de la plupart des grands musées permettent d'effectuer une visite virtuelle.

Portail du ministère de la Culture de Russie :
www.russianculture.ru
Portail des musées d'art et d'histoire de Russie :
www.museum.ru
Musée de l'Ermitage : www.hermitage.ru
Galerie Tretyakov : www.tretyakov.ru

Pour « visiter » une région, une ville, un lieu

Русские города в интернете : www.city.ru
Москва : www.moskva.ru
Кремль : www.moscowkremlin.ru
Петербург : www.spb.ru
Кострома : www.kostroma.net
Города Транссиба : www.transsib.ru

Pour communiquer

Русские школы в интернете : schools.techno.ru
Forum : www.infrance.ru

Quelques pistes d'utilisation du Web

Tout d'abord, il faut familiariser les élèves avec le Web russophone. Il s'agit de leur faire découvrir le monde russophone virtuel, sa structure et son contenu, puis de faire connaître une terminologie spécifique, souvent « transparente » (*семь, сайт, файл, поисковая система*, etc.) et quelques principes de recherche dans le segment russe de la Toile. Pour cela, l'enseignant leur fait pratiquer des recherches guidées, à partir de mots-clés.

Le thème de la recherche s'inscrit dans les objectifs et le cadre culturel fixés par le programme de la classe de seconde et peut être de nature très variée : il est possible de présenter une ville, un monument historique, un itinéraire, un écrivain ou une œuvre littéraire... La séquence de travail sur l'Internet permet de diversifier l'approche du thème étudié, de le rendre plus vivant, plus attractif.

N.B. – Il est important, avant d'utiliser une page Web, de vérifier qu'elle ne comporte pas de lien avec des sites à caractère pornographique ou de nature à choquer les élèves.

Le professeur peut prévoir les étapes suivantes pour la mise en œuvre.

Travail collectif en classe sur un même document

Ce travail s'effectue hors ligne, en réseau, dans la salle multimédia. Un document, par exemple la page d'accueil d'un site, va servir de « document d'accroche » qui permet de :

- éveiller la curiosité de l'élève pour le sujet ;
- lui faire exprimer des hypothèses sur le contenu des rubriques annoncées ;
- choisir ce qu'il a envie d'explorer et justifier son choix ;
- faire une préparation lexicale en fonction des besoins des élèves ;
- donner un projet de travail. Il peut s'agir tout simplement de trouver des informations intéressantes, de comparer une réalité russe avec la leur, de trouver et choisir des illustrations pour un texte ou un thème... Dès cette première étape, ce travail permet de développer l'autonomie et d'éveiller la motivation des élèves, en particulier pour l'expression orale.

Ce type d'activité permet une pédagogie différenciée : l'élève choisit le contenu du travail selon ses intérêts, établit son rythme de progression, ses stratégies d'approche... Il importe à ce propos de tenir compte de la grande différence de rythme de travail entre les élèves et de la tendance de beaucoup d'entre eux à surfer sur des sites sans rapport avec le travail mené s'ils ont terminé une tâche demandée. Il faut donc prévoir un projet suffisamment dense et varié, avec plusieurs niveaux d'avancement. Les tâches accomplies par l'élève sur l'Internet sont évaluées (l'évaluation formative est privilégiée).

Travail individuel ou en petit groupe « en ligne »

Ce travail est amorcé en classe, mais tant pour des raisons de temps que dans la perspective de rendre les élèves plus autonomes, l'essentiel est effectué hors de la classe, au CDI ou dans la salle multimédia. Ainsi, après l'exploration collective de la page d'accueil du site d'une ville, par exemple, chaque groupe est chargé de trouver des informations précises : histoire de la ville, loisirs des jeunes, informations pour un séjour touristique dans cette ville, etc. C'est ici la compétence de compréhension, de l'écrit essentiellement, qui est mise en œuvre. La nature même du travail oblige l'élève à une compréhension globale ou sélective selon les cas.

Retour au groupe-classe

L'élève ou le groupe présente le résultat de ses recherches à ses camarades et le soumet à leurs réactions, sous la forme d'un exposé, suivi éventuellement d'un débat ou d'une discussion ; on peut également faire des comparaisons avec d'autres recherches, jeux de rôles ou activités imaginées par les élèves eux-mêmes (écouter et apprendre une chanson trouvée sur l'Internet...).

Ainsi, l'utilisation de l'Internet prend tout son sens : dépasser la communication entre l'homme et la machine et être au service de la communication humaine.

Exemple 1 – la fête de Saint-Pétersbourg

Une page Web est proposée par le professeur pour une activité de compréhension de l'écrit globale : le programme des festivités.

Интернет-обозрение Петербург XXI

МАЙ 2000

**Дайджест новостей Интернета по культурной жизни Санкт-Петербурга
ВЫПУСК № 5 (15)**

Программа празднования Дня города 27 мая

- 12.00 – торжественный церемониал у памятника Петру Первому (площадь Декабристов),
- 12.00 – прохождение парада Международного фестиваля военных оркестров (Невский проспект),
- 14.00 – театрализованный праздник «Виват, Санкт-Петербург!» (Дворцовая площадь),
- 14.00 – вручение премий Правительства Санкт-Петербурга в области литературы и искусства (Эрмитажный театр),
- 14.00 – семейный праздник «Все флаги в гости к нам» (Петровская набережная),
- 16.00 – кинопраздник «Многоликий Петербург» (киноцентр «Ленинград»),
- 19.00 – общероссийский праздник «День библиотек» (Театр оперы и балета им. М. П. Мусоргского),
- 22.30 – праздничный фейерверк,
- 22.30 – Венский бал («Царское Село»).

www.hro.ru/p21/archive/2000/may/may.html

Activités possibles

« Associés » de la mairie, les élèves qui préparent ce projet jouent le rôle du comité d'organisation des festivités :

- ils illustrent le programme *День города* grâce à la banque d'images constituée par le professeur à partir de sites spécialisés ;
- ils présentent le résultat à leurs camarades, « tour-opérateurs » exigeants, en justifiant leurs choix ;
- ces derniers choisissent les activités qui leur semblent les plus attrayantes afin d'organiser les itinéraires touristiques des visiteurs.

Exemple 2 – site d'une école russe

Première séquence

Page d'accueil du site. Chacun choisit une rubrique qui l'intéresse.

Projet de recherche

Étudier et comparer le site de l'école russe et celui de son propre établissement ou d'un autre établissement français ; plus largement, dégager les ressemblances et différences entre l'école en Russie et l'école en France. Chacun rendra compte de ses observations des sites et cela sera le point de départ d'un débat sur les avantages ou les inconvénients des deux systèmes.

Exemple – la rue Lénine à Irkoutsk

Un itinéraire historique virtuel, réalisé par une élève russe.

Дорогие путешественники по страницам Интернета!

Мы начинаем путешествие по улицам Иркутска современного, и Иркутска девятнадцатого века, чтобы вы могли сравнить как изменился наш город за эти сто лет. Мы будем регулярно

обновлять страницу и надеемся, что вы будете посещать нашу страничку. Итак, давайте начнем наше путешествие!

Улица Ленина, прежде Амурская



Нынешняя улица Ленина прежде называлась Амурской. И начиналась она с площади, на которой стоял удивительной красоты Казанский собор. Казанский собор входил в число крупнейших в России. В нем могло поместиться до 5 тысяч человек. Проект Казанского собора составил в 1866 году архитектор Кудельский В.А. Строительство храма было начато в 1875 году и завершено в 1894. В 1932 году собор был взорван. На его месте расположена теперь областная администрация.

Поликлиника



В 1912 году по проекту архитектора Коляновского В.И. было построено это здание Русско-Азиатского банка. Сейчас здесь поликлиника...



cultura.baikal.ru/liceum_1/gazeta/

Projet de recherche

Faire un tableau des transformations de cette rue centrale d'Irkoutsk depuis un siècle : les bâtiments qui ont disparu et par quoi ils ont été remplacés, les bâtiments qui ont changé de fonction et ceux qui sont restés tels quels. Expliquer les causes et les relier à l'évolution historique de la Russie.

Bibliographie

Livres

- Enseigner au collège, russe LV1-LV2, CNDP, 1999, coll. « Programmes et accompagnement ».
- Champagne-Muzar Cécile, Bourdages Johannes S., *Le Point sur la phonétique*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cornaire Claudette, *La Compréhension orale*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cornaire Claudette, *Le Point sur la lecture*, Clé international, 1999, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cornaire Claudette, Raymond Patricia Mary, *La Production écrite*, Clé international, 1999, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cyr Paul, *Les Stratégies d'apprentissage*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- De Carlo Maddalena, *L'Interculturel*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Germain Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : cinq mille ans d'histoire*, Clé international, 1993, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Germain Claude, Séguin Hubert, *Le Point sur la grammaire*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Julié Kathleen, *Enseigner l'anglais*, Hachette Éducation, 2004, coll. « Profession enseignant ».
- Julien Patrice, *Activités ludiques*, Clé international, 1988, coll. « Techniques de classe ».
- Lancier Thierry, *Le Multimédia*, Clé international, 1998, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Lussier D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette Français langue étrangère, 1992, coll. « Autoformation ».
- Marquillo Larruy Martine, *L'Interprétation de l'erreur*, Clé international, 2002, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Puren Christian, Bertocchini Paola, Costanzo Edvige, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998.

- Tagliante Christine, *La Classe de langue*, Clé international, 1994, coll. « Techniques de classe ».
- Tagliante Christine, *L'Évaluation*, Clé international, 1991, coll. « Techniques de classe ».

Revue

- *Nouvelle Revue pédagogique*, mai-juin 1999, n° 9 : dossier consacré à l'utilisation du rétroprojecteur en classe de français.
- *Revue des langues modernes*, dossiers consacrés à :
 - « La civilisation » (1985, n° 4-5 ; 1988, n° 3-4 ; 1991, n° 2 ; 1992, n° 4 ; 1998, n° 4).
 - « L'interculturel » (2002, n° 2).
 - « Le théâtre » (1997, n° 3).
 - « La littérature » (1981, n° 6 ; 1990, n° 3 ; 1996, n° 3 ; 1998, n° 3).
 - « Les médias » (1980, n° 5-6).
 - « Le cinéma » (1999, n° 4).
 - « Les poèmes et les chansons » (1995, n° 4).
 - « L'image » (1990, n° 4 ; 2002, n° 2).
 - « La grammaire » (1989, n° 3-4 ; 1997, n° 1).
 - « La phonétique » (1992, n° 3).
 - « L'évaluation » (2001, n° 2).
 - « L'erreur » (1987, n° 5).
 - « Les progrès » (1997, n° 2).
 - « Le lexique » (1985, n° 3-4).
 - « La traduction » (1995, n° 1 ; 2002, n° 4).
 - « La compréhension de l'oral » (1999, n° 3).
 - « La lecture et la compréhension de l'écrit » (1984, n° 6).
 - « Le multimédia » (1996, n° 1).
 - « Les jeux » (1994, n° 2).
 - « La pédagogie différenciée » (1984, n° 5 ; 2001, n° 4).
 - « L'autonomie » (1993, n° 1).
 - « Le travail individuel » (1990, n° 1).
 - « Techniques de guidage » (1989, n° 2).
 - « Les objectifs » (1995, n° 3).
 - « L'approche communicative » (1989, n° 5).
 - « La mémoire » (1995, n° 2).
 - « À chaque langue son approche » (1986, n° 1).