



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Hébreu

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

Dans le cadre de la mise en œuvre des programmes de langues vivantes étrangères publié au [BOEN du 29 mai 2025](#), ce livret d'accompagnement propose des éléments d'éclairage pour le professeur et des pistes de mise en œuvre pédagogique du programme d'hébreu pour le collège. Celles-ci, de nature variée (activité, séquence, séance, projet pédagogique, etc.), ne prétendent pas couvrir l'intégralité du programme. Chaque proposition met en évidence des compétences qui figurent en préambule commun des programmes de langues vivantes étrangères et régionales et complète les exemples pour la mise en œuvre des programmes par niveau (6^e à 3^e) qui proposent des repères culturels sous forme d'objets d'études possibles.

■ Sommaire

4 ■ Introduction

- 4 ■ Les enjeux du collège

6 ■ Articuler langue et culture ainsi que les activités langagières : un enjeu majeur

- 6 ■ Articulation entre culture, compréhension de l'écrit et mise en voix

En 6^e, cette activité s'appuie sur un projet culturel et linguistique pour maîtriser l'expression orale en utilisant une photo d'archives du musée ANU pour étudier la famille juive et israélienne. Les élèves créent un audioguide en oralisant un texte, en travaillant prononciation et fluidité.

8 ■ Le projet pédagogique : exemples d'exploitation de différents axes culturels.

- 8 ■ Élaborer une séquence

En 4^e, cette séquence explore le *Sabih*, plat israélien aux racines irakiennes, à travers un album jeunesse et des vidéos. Pour clore le projet, les élèves participent à un "Top Chef" : ils revisitent la recette, la présentent à l'oral et à l'écrit, puis défendent leur création devant un jury. Une activité ludique et linguistique pour travailler expression orale et collaboration.

- 11 ■ Élaborer une séance

En 5^e, cette séquence explore les portraits dans l'art israélien (Reuven Rubin, Anna Lukashevsky) pour découvrir la diversité culturelle. À travers un projet artistique et linguistique, les élèves décrivent des œuvres, maîtrisent la possession (לְיָמֶיךָ) et créent un portrait (peinture, collage, numérique) qu'ils présentent à l'oral.

- 16 ■ Construire une progression linguistique et culturelle

Cette progression sur la ville en Israël, de la 6^e à la 3^e, suit une logique spiralaire pour renforcer les objectifs linguistiques et culturels. En 6^e, les élèves explorent le quotidien d'un quartier. En 5^e, ils étudient l'histoire et le patrimoine de Tel-Aviv-Jaffa. En 4^e, l'accent est mis sur Haïfa et les villes du Nord à travers la diversité et les paysages. Enfin, en 3^e, Jérusalem offre une analyse des enjeux urbains et politiques.

21 ■ Corpus documentaire

Introduction

Les enjeux du collège

Niveaux de maîtrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année :

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

Les élèves entrent en classe de 6^e avec des connaissances linguistiques acquises à l'école ou dans leur environnement familial. Ces expériences forment un corpus de références (sons, lexique, structures, tournures idiomatiques) et s'enrichissent d'une familiarité avec la culture des aires linguistiques, à travers des chants, comptines, poèmes, albums ou jeux.

Selon les contextes scolaires, les élèves ont également pu recevoir dès le CP des enseignements renforcés en langues vivantes. Ceux-ci prennent des formes variées : enseignement de type EMILE ou bilingue qui associe la langue, étrangère ou régionale, à un domaine d'apprentissage de l'école primaire. Pour ne citer que quelques exemples, un projet d'école ou de circonscription peut s'appuyer sur l'EMILE pour introduire une seconde langue dès le premier degré ; un projet co-construit avec le collège de secteur peut faire la liaison entre la classe de CM2 et un parcours bilangue ; certains élèves peuvent suivre hors du temps scolaire des cours d'EILE (enseignements internationaux de langues vivantes). L'accueil en cours de langue vivante en 6^e tient compte de ces parcours variés et du bagage linguistique de chaque élève. La maîtrise de la langue de scolarisation s'y ajoute, afin de garantir à chacun une progression adaptée jusqu'en 3^e, puis une transition fluide vers le lycée. De même, en classe de 5^e, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante s'appuie sur les stratégies acquises en LVA et sur le répertoire langagier propre à chaque élève.

Les livrets d'accompagnement des programmes de langues vivantes expliquent comment les acquis linguistiques et culturels progressent de la 6^e à la 3^e. Ils insistent sur la progressivité des apprentissages, en s'appuyant sur la double articulation : celle entre langue et culture, et celle entre les différentes activités langagières. Parmi celles-ci, l'interaction et la médiation, qui sont au cœur de l'expérience du cours de langue pour les élèves – par la place qui est donnée aux échanges entre élèves et à la collaboration entre pairs – permettent à ces derniers de mutualiser leurs connaissances et d'éprouver ou de conforter ensemble leurs compétences. Ces activités langagières réciproques font le lien entre activités de réception et de production pour développer chez les élèves la capacité à porter un regard critique sur les discours, les informations et les images auxquels ils sont exposés, y compris ceux générés par des intelligences artificielles, à l'école et en dehors de l'école, et à faire bon usage des outils numériques¹.

1 « L'utilisation pédagogique en classe des IA génératives par les élèves, limitée, encadrée, expliquée et accompagnée par l'enseignant, est autorisée en classe à partir de la 4^e. », [cadre d'usage de l'intelligence artificielle en éducation](#).

À partir d'une trame commune, qui présente des pistes d'exploitation pour les quatre niveaux d'enseignement du collège en puisant dans les repères linguistiques et culturels des programmes, chaque langue fait porter l'attention sur des points spécifiques, en prenant appui sur des sources qui lui sont propres.

Par les contenus travaillés et par les valeurs portées par le cours de langue, comme la rencontre de l'altérité et l'ouverture internationale, ou encore par son approche didactique (le travail de la langue, sur la langue, dans la langue), les objectifs d'apprentissage des langues vivantes peuvent s'associer à ceux des « éducations à ». Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes contribue à la formation des élèves sur des champs transversaux (EAC, EDD, EMI², citoyenneté, notamment). Parmi toutes ces possibilités, des choix sont faits dans chaque livret, qui montrent comment ces différents objectifs, linguistiques, culturels et transversaux, peuvent converger dans le cadre d'un projet, qu'il soit propre au cours de langue ou interdisciplinaire.

Les principes sur lesquels repose l'enseignement des langues sont énoncés dans les programmes pour les classes du collège et les objectifs d'apprentissage y sont détaillés pour ce qui concerne la langue et la culture ; pour chaque langue sont proposés sur éduscol des exemples d'objets d'étude qui peuvent être travaillés en classe, en lien avec les axes culturels et les activités langagières présentés dans les programmes ; l'émission *Regards sur* explicite les intentions et les nouveautés des programmes³ ; les livrets d'accompagnement donnent pour chaque langue des indications sur la mise en œuvre pédagogique des programmes.

² Éducation artistique et culturelle, au développement durable, aux médias et à l'information, à la citoyenneté et aux valeurs de la République.

³ Les exemples pour la mise en œuvre des programmes de langues vivantes au collège, ainsi que l'émission *Regard sur*, sont disponibles en ligne sur la page « [Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales au collège](#) » sur éduscol.

Articuler langue et culture ainsi que les activités langagières : un enjeu majeur

Articulation entre culture, compréhension de l'écrit et mise en voix

La famille dans la tradition juive et en Israël de nos jours, spécificités et diversité, classe de 6^e

L'exemple proposé s'inscrit dans l'axe 1, « Personnes et personnages » et illustre le développement attendu des compétences de production en s'appuyant sur les documents de réception, avec une entrée culturelle explicite, ici une photographie qui provient des archives du musée ANU, libre à l'exploitation pédagogique et téléchargeable sur le site de [ANU, le Musée du peuple juif à Tel-Aviv](http://anu.org.il).

Compréhension de l'écrit



מקור: המרכז לתיעוד חזותי ע"ש אוסטר, בית התפוצות

[משפחה יהודית. איזמיר, תורכיה, 1916](#)

מימין: חיים חוֹדְרָה והאחות שלו, אסתר חוֹדְרָה אֶלְטֶלֶף, (היא לובשת לבן), יושבות: (מימין) רחל פֶּרֶס והבת שלה קֶדֶן דוֹנָה חוֹדְרָה. הילדה באמצע היא ג'ודית חוֹדְרָה, הבת של קֶדֶן דוֹנָה.

Les élèves **observent** la photographie et **lisent** la **notice** qui l'accompagne. Ils **associent** les informations données dans le texte aux éléments visibles sur l'image...

Expression orale en continu

זאת תמונה ישנה בשחור-לבן של משפחה יהודית מאיזמיר, תורכיה. התמונה מ-1916.

ברקע עומדים הנער חיים חוֹדְרָה והאחות שלו, אסתר חוֹדְרָה. חיים לובש חליפה ואסתר לובשת שמלה לבנה. לפני אסתר יושבות שתי נשים: בצד ימין יושבת רחל פרס על-יד הבת שלה קֶדֶן דוֹנָה חוֹדְרָה. בין רחל וקֶדֶן דוֹנָה יושבת הילדה ג'ודית. היא כנראה האחות של חיים ואסתר, הבת של קֶדֶן דוֹנָה והנכדה של רחל. בתמונה אין לא אבא ולא סבא. אולי הם במלחמה? אולי הם בנסיעה? יש רק גבר אחד בתמונה, חיים, עם סבתא, אימא ושתי אחיות.

... en vue de produire une présentation orale de la photographie (audioguide), pouvant s'insérer dans un projet de visite guidée d'une exposition.

Compréhension de l'écrit

Le document de départ est une photographie dotée d'une légende explicative. Grâce à l'association des informations à l'image, l'élève développe des stratégies efficaces pour la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur des indices visuels ainsi que sur le titre pour reconnaître des informations simples et familières. La présence des mots transparents comme les toponymes (Izmir, Turquie) et les noms propres familiers (Esther, Rachel...) est également un levier facilitant l'accès au texte : ce repérage constitue une stratégie efficace d'inférence du sens transférable à l'apprentissage d'autres langues.

L'authenticité de l'image conduit à la découverte d'une réalité historique et géographique touchant la diaspora juive et permet une exploitation riche, loin des représentations idéalisées et stéréotypées. Ici on s'interroge notamment sur l'absence des hommes (à l'exception d'un jeune adolescent). En rapprochant cette absence à la date de la prise de la photo, 1916, on peut rappeler qu'à cette époque l'Empire ottoman est impliqué dans la Première Guerre mondiale, ce qui permet d'évoquer l'hypothèse d'une disparition ou d'un éloignement dus à la guerre, mais également pour cause de voyage. Le professeur insiste sur la différence entre un fait (הוא לובש חליפה) et une hypothèse (היא כנראה האחות של חיים, אולי הם במלחמה?), et sur les moyens d'expression adaptés à chacun de ces cas.

Expression orale

L'activité de production consiste en une expression orale à partir d'un texte écrit, qui s'apparente à un écrit oralisé. Cependant, les élèves peuvent s'entraîner à lire leur texte de manière naturelle voire à l'apprendre par cœur en vue d'une activité d'expression orale dans le respect de la ponctuation, de l'accentuation et la prosodie. L'ensemble assure une correction linguistique optimale et permet de concentrer l'entraînement sur la phonologie.

Évaluation

La production finale peut faire l'objet d'une évaluation sommative à l'aide d'une grille d'évaluation critériée, communiquée en amont aux élèves. Parmi les critères d'évaluation, certains portent sur la construction et la cohérence du texte, d'autres sur son adéquation avec le document, et d'autres encore mesurent le degré de la correction morphosyntaxique et phonologique. Les élèves enregistrent leurs productions et les déposent sur un espace numérique qui peut être partagé. Il est possible de demander aux élèves de s'évaluer entre eux pour favoriser chez eux une métacognition en privilégiant une visée formative de cette évaluation et non pas sommative.

Les productions enregistrées sont montées pour constituer un audioguide pour une exposition de classe. L'élève s'approprie ainsi à la fois des tournures langagières et un patrimoine culturel qu'il revisite, en lien avec un projet qui donne un sens à l'apprentissage.

Le projet pédagogique : exemples d'exploitation de différents axes culturels.

Élaborer une séquence

La cuisine israélienne, une nouvelle création ? Le cas du *Sabih*, classe de 4^e

Niveau visé	A1+
Axe du programme	Axe 4 : inventer, innover, créer
Descriptif de l'axe proposé dans le programme	L'État d'Israël est une création moderne qui a mobilisé toute l'inventivité de la jeune nation. Il fallait réunir des communautés éparses du monde entier grâce à des symboles communs, recréer l'hébreu comme langue parlée, forger de nouvelles institutions... Cette dynamique favorable à l'innovation s'étend également au domaine scientifique et technologique ainsi qu'à la création culinaire. Cette dernière fait l'objet de la séquence proposée.
Objet d'étude	La cuisine israélienne – une nouvelle création ?
Problématique	En quoi l'exemple du <i>Sabih</i> illustre-t-il la diversité et la créativité de la cuisine israélienne ?
Notions associées	<i>Sabih</i> / Juifs d'Irak / traditions / diversité / spécialités culinaires / héritage et patrimoine / recette de cuisine / inventer / créer / créativité
Supports et sources	Album de jeunesse : <i>Sabba Sabih</i> Ouvrage écrit par Tami Shem Tov et illustré par Shimrit Elkanati, Kineret Zmora Bitan Dvir, 2017. Vidéo 1 : Elsa prépare un <i>Sabih</i> Une vidéo didactique qui explique comment préparer le plat de <i>Sabih</i> (mots clés pour la recherche : « The REAL story of the SABICH + our special recipe! learn HEBREW with Israeli street food »). Vidéo 2 : Le <i>Sabih</i> sucré de Danielle Une vidéo qui illustre la réalisation d'une recette revisitée d'un plat de <i>Sabih</i> lors d'un concours Top chef télévisé en Israël (mots clé pour la recherche : הסביח של אלי: המתכון למנת האודישן של דניאלה נחום, משחקי השף עונה 7, 13 ערוץ).



Les objectifs et le projet de la séquence

Le *Sabih* est un plat emblématique de la cuisine de rue (*street food*) très populaire en Israël. Si la plupart des Israéliens savent que le *Sabih* a été importé par des Juifs irakiens installés en Israël dans les années 1950, peu de monde connaît l'histoire de son implantation et le vrai sens du mot *Sabih*, en réalité un prénom irakien courant. L'album de jeunesse de Tami Shem Tov, autrice israélienne dont le père, né en Irak, se prénomme *Sabih*, raconte de manière ludique et captivante cette aventure culinaire et familiale. L'ouvrage nous sert de

Hébreu

point de départ pour cette séquence, qui, en 4-5 séances, aborde la problématique de la cuisine israélienne, issue de la synthèse entre traditions diverses et esprit d'innovation.

Les deux vidéos proposées pour compléter le scénario de la séquence permettent de travailler la compréhension de l'oral et constituent un support modélisant pour la production attendue des élèves.

En fin de séquence, pour exposer les éléments de réponse à la problématique en lien avec l'objet d'étude, les élèves sont invités à participer un jeu de type « Top Chef ». Ils créent en équipes un plat de *Sabih* revisité. Une fois les plats prêts à déguster, chaque équipe présente la recette de son plat à l'écrit, l'explique à l'oral et argumente pour convaincre que son plat est le plus original. Un jury est chargé de déclarer le plat gagnant. Les fiches d'évaluation du jury peuvent être créées en amont avec les élèves. Le jury peut être composé des élèves de la classe, des élèves d'une autre classe ou des professeurs. On s'assure que tous les élèves prennent part à la présentation de la recette afin que chacun puisse être évalué à l'oral individuellement, tandis qu'une note collective est attribuée en fonction de la performance de l'équipe. Lors de leur présentation, les élèves motivent leur choix, expliquent comment ils ont conçu leur projet et comment ils ont réparti les tâches entre eux. Ensuite, ils restituent les étapes de la conception du plat sur place.

L'activité langagière évaluée est l'expression orale en continu, avec une possibilité d'ajouter un bref échange entre le jury et l'équipe pour une évaluation en expression orale en interaction.

D'autres projets peuvent être envisagés : un livre numérique de recettes de cuisine, un monologue filmé sur une recette qui se transmet de génération en génération en famille, un vlog de cuisine, une rédaction d'histoire inspirée de *Saba Sabih*, une sortie de classe dans un restaurant qui propose ce plat (il en existe en France), avec la création d'un reportage, etc.

Afin de réaliser leur projet, les élèves sont amenés à présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement le processus de préparation d'un plat ; ils organisent de manière linéaire leur propos en utilisant quelques connecteurs logiques et chronologiques comme **קודם, אחר-כך, בסוף, לדוגמה, למשל, אבל**, et expriment simplement des goûts et des préférences en mobilisant des adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives : **בחרנו בריבה כי אנחנו מעדיפים לאכול מתוק. / אני אוהב במיוחד את הסביח של קרן כי הוא יצירתי מאוד. / איזה יופי! / כמה זה טעים! וכו'.**

Acquis linguistiques à mobiliser par les élèves au cours de la séquence pour réaliser le projet :

Phonologie

Après avoir terminé la lecture de l'album en classe, les élèves sont évalués sur une lecture à haute voix d'un passage aléatoire du texte et pourront valider leur capacité à lire à voix haute un texte vocalisé, requise au niveau A1+.

Lexique

- Réactivation du lexique de la famille ;
- Enrichissement du lexique de la nourriture et de la cuisine ;
- Verbes nécessaires à la préparation culinaire : couper, mélanger, chauffer, éplucher, etc. ;
- Lexique lié à l'invention, à la créativité, au patrimoine.

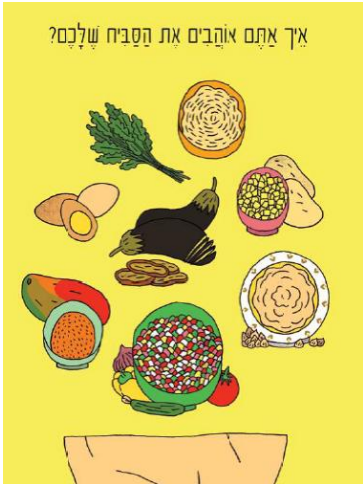
Grammaire

- L'utilisation de l'impersonnel au présent pour écrire une recette de cuisine (ex. : **חותכים את (ה)הצילי**) est illustrée par le document écrit (la recette du *Sabih* à la dernière page du livre). Cette tournure simple est recommandée pour la production orale et écrite dans le cadre du

projet de la séquence. Elle peut être enseignée au cours de la séquence ou consolidée si elle est déjà en cours d'acquisition.

- Certaines recettes utilisent l'infinitif ; les documents de la séquence font un large usage du passé et du présent. Un travail sur la morphologie du verbe au présent, passé et à l'infinitif à travers le texte et la vidéo didactique peut être préconisé.
- Pour dénombrer les ingrédients de la recette, les élèves ont besoin des nombres qu'ils apprennent à utiliser en distinguant la forme du féminin de la forme du masculin.
- Certains pluriels irréguliers peuvent être démontrés (ex. ביצים קשות).
- Le superlatif הכי est utilisé dans le texte et, étant d'emploi courant, est le seul recommandé pour le niveau A1+.

Déroulement de la séquence

Étape	Objectifs	Documents supports	Activités des élèves
Introduction : comment aimez-vous votre Sabih ?	• Culturels : le <i>Sabih</i>, la communauté juive d'Iraq. • Linguistique : – champ lexical de la nourriture et de la cuisine. – expression des goûts et des préférences. • Méthodologiques : présentation de l'ouvrage, stratégies de compréhension de l'écrit.	• La couverture de l'ouvrage. • L'avant-dernière page de l'album : comment aimez-vous votre <i>Sabih</i> ? • Fiche de lecture préparée par l'enseignant 	• En plénière : formulation des hypothèses sur le sujet à partir de la page de la couverture. • En plénière / en binôme : consolidation du vocabulaire, expression de goût et de préférences. • En groupes / binômes : Les élèves commencent à compléter une fiche de lecture à partir des éléments para textuels.
Lecture de l'album de jeunesse (1-2 séance)	• Méthodologiques : stratégies de compréhension de l'écrit. • Grammaire : l'impersonnel, les nombres, la morphologie du verbe (présent, infinitif, passé).	• Le livre, en entier ou étudié seulement en partie, selon le niveau de la classe. • Fiche de lecture.	• Lecture du texte : alterner entre des phases de lecture individuelle silencieuse, lecture à voix haute en plénière, lecture guidée en binômes / groupes. • Lecture à haute voix pouvant faire l'objet d'une évaluation.
Une recette de Sabih filmée (1-2 séance)	• Pragmatiques : Stratégies de compréhension de l'oral • Linguistiques : consolidation du lexique et de la grammaire, notamment l'impersonnel.	• Vidéo 1 • Vidéo 2 • Fiche projet	• Visionnage d'une vidéo. • Échanges autour de la vidéo. • Présentation orale d'une recette. • Élaboration du projet final.
Dernière séance : Atelier « Top chef », projet final, évaluation			

Élaborer une séance

Portraits d'artistes d'hier et d'aujourd'hui, classe de 5^e LVB

L'exemple proposé s'inscrit dans l'axe 1, « Portrait, autoportrait » et plus précisément dans l'objet d'étude, « Les portraits dans la peinture israélienne – reflet de la diversité ». De Reuven Rubin à Anna Lukashevsky, à travers les portraits et les autoportraits d'artistes israéliens de différentes origines et époques, les élèves découvrent la diversité de la société israélienne, tout en se forgeant une culture picturale. Ils acquièrent le vocabulaire et les structures linguistiques leur permettant de présenter les œuvres et notamment ceux qui ont trait à la description physique.

La séance présentée s'insère dans une séquence qui s'appuie sur un ensemble de reproductions d'œuvres artistiques et sollicite la créativité des élèves. Les élèves apprennent et s'entraînent à présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement des personnes et des compositions picturales. Le projet final pourrait être, par exemple, de réaliser un portrait (en peinture, collage, installation, image numérique, etc.) d'un personnage inspirant, et ensuite de le présenter à l'oral devant la classe.

La séance présentée est la 2^e ou la 3^e d'une séquence de 4-5 séances. Dans les séquences et les séances précédentes, les élèves ont eu l'occasion d'apprendre le vocabulaire lié à l'univers artistique et à la description physique des personnes : des parties de corps, quelques vêtements et accessoires, des adjectifs requis pour la description physique, dont les couleurs. À ce stade, les élèves sont capables d'accorder correctement le nom et l'adjectif.

Au cours de notre séance, les élèves consolident leurs acquis lexicaux et grammaticaux et apprennent la tournure **ל-י ש'ִ** exprimant la possession, indispensable à la caractérisation de personnes et objets. Ainsi, cette séance permet d'illustrer l'approche préconisée pour l'enseignement de la grammaire. Cette dernière s'apprend en contexte et en lien avec une activité langagière spécifique. Ainsi elle s'emploie pour exécuter une tâche précise, en l'occurrence, donner des informations sur l'apparence physique d'une personne tierce, réelle ou représentée.

Enfin, les élèves s'entraînent également à donner leurs avis et exprimer leurs goûts et préférences afin d'élire la meilleure réalisation artistique en fin de séance.

Les objectifs différents de la séance sont présentés dans le tableau ci-dessous en lien avec les acquis supposés des élèves :

	Compétences et connaissances travaillées auparavant	Objectifs
Contenu culturel	- Quelques références dans le domaine de l'art plastique : Ephraïm Moshe Lillian, Reuven Rubin, Aharon Avni, Nahum Gutman, Rafi Peretz, Hanoch Piven, Raida Adon... - Les différentes origines des Israéliens.	- Découvrir des tableaux d'artistes israéliens ; - Prendre conscience de la diversité de la société israélienne.
Activités langagières	Compréhension de l'écrit : associer des informations à une image. Expression orale et écrite : présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement des personnes. Interaction orale : poser des questions courantes dans des situations connues ou répétées..	Entraînement et consolidation des stratégies d'expression.

Outils linguistiques

Lexique	Un vocabulaire lié à l'art plastique ; Quelques parties du corps, vêtements et accessoires ; Quelques adjectifs liés à l'apparence physique, dont les couleurs ; Donner son avis et exprimer ses goûts et ses préférences.	Consolidation des acquis lexicaux et enrichissement du lexique de l'art, du corps humain, de l'apparence physique.
Grammaire	Accord nom / adjectif ; Phrases d'existence avec יש et אין ; Reconnaître et utiliser la préposition של fléchie à toutes les personnes.	- Reconnaître et former des phrases exprimant la possession : לראובן יש אף גדול / יש לו אף גדול. - Reconnaître et utiliser la préposition ל- fléchie aux troisièmes personnes du singulier (לה, לו) - Reconnaître et utiliser le comparatif d'égalité et de ressemblance : לאישה יש שיער בדיוק כמו בציר המקורי / לילד יש עיניים מאוד דומות לעיניים בדיוק המקורי. - Reconnaître et utiliser le superlatif : הכי מוצלח : לדעתי הציור של דויד הכי מוצלח.

Déroulement de la séance

Étape 1 : ouverture – échauffement linguistique

La séance débute par une série de jeux d'échauffement linguistique animés dans un premier temps par le professeur puis, progressivement, par les élèves. Deux activités sont proposées : un jeu **הרצל אמר** (« Jacques a dit »), qui permet de réviser les parties du corps, et un jeu de devinette portant sur les vêtements et les couleurs, dans lequel les élèves doivent identifier un ou une camarade à partir d'indices oraux.

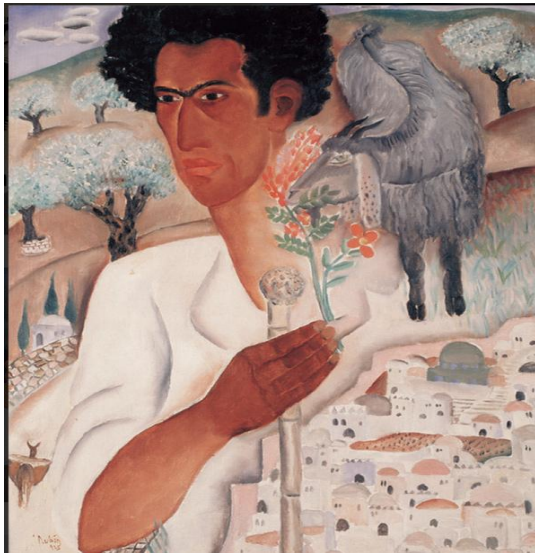
Cette phase, conduite en plénière, instaure une dynamique ludique et vise à réactiver le lexique de l'apparence physique, les structures de description ainsi que la formulation de questions simples en situation familière. Parmi les productions possibles, on peut mentionner :

הרצל אמר: "ידיים על הראש" ;
 "היא לובשת חולצה אדומה. מי זאת?" ;

Étape 2 : constituer des binômes en associant une image à sa description

Le professeur attribue à la moitié de la classe un portrait, et à l'autre moitié une fiche qui décrit le portrait par quelques phrases. Les premières phrases portent sur le tableau dans sa globalité, et les dernières phrases portent sur le personnage illustré. La première série de phrases est construite sur des phrases de type : **בתמונה יש דיוקן עצמי של ראובן רובין**. La seconde série est composée de phrases de type : **לראובן רובין יש אף גדול**. Les élèves circulent dans la salle et trouvent leurs binômes.

Exemple d'une fiche recomposée



[Source](#)

יש בתמונה דיוקן עצמי של ראובן רובין.
יש בתמונה עז.
יש בתמונה בתים.
יש בתמונה כפר.
יש בתמונה עצים / עצי זית.

יש לראובן שיער שחור ומתולתל.
יש לראובן גבות עבות.
יש לו אף גדול.
יש לו אוזניים גדולות.
יש לו עור כהה.
יש לו פרח ביד.

יש לעז קרניים.
יש לה אוזניים ארוכות.

הציור של ראובן רובין מאוד מוצלח. הוא דומה לצייר.

Étape 3 : explication grammaticale

La tournure de la possession **יש ל-**, équivalent du verbe « avoir » en français, constitue une particularité au regard des langues indo-européennes : l'hébreu n'utilise pas un verbe pour exprimer la possession, mais une périphrase. Ainsi, pour dire « Sarah a un chien », on dira en hébreu « * il y a à Sarah un chien » ; « il a un enfant » : « *il y a à lui un enfant ». Ce point grammatical est donc à la fois essentiel et délicat. La grammaire contrastive, permettant de comparer des phrases de la langue cible à la langue source, aidera les élèves francophones à bien comprendre ce fait de langue. Cet exercice participe de la formation métalinguistique des élèves.

À partir des fiches de l'étape précédente, les élèves observent la construction de cette tournure. Le professeur les incite à formuler la règle de cette tournure. Cette phase peut se dérouler en plénière ou en binôme à l'aide d'un questionnaire précis, suivie d'une mise en commun. Les phrases proposées dans les fiches permettent de bien distinguer entre l'expression de l'existence (**יש** tout seul) et l'expression de la possession **יש** suivi – ou précédé – du possesseur que l'on reconnaît grâce à la préposition **ל-** qui lui est collé, ou bien par l'utilisation du pronom complément d'objet indirect **לה** et **לו** (à lui, à elle).

Pour compléter l'observation, le professeur attire l'attention des élèves sur l'expression **דומה ל-** qui permet d'exprimer la ressemblance, et sa négation **שונה מ-**.

Étape 4 : portrait-robot

Le professeur distribue plusieurs portraits et autoportraits. Les élèves travaillent en groupe de 3-4 personnes. Chaque groupe désigne un dessinateur qui n'a pas accès à l'image. Ce dernier doit réaliser un portrait à partir des instructions de ses camarades. Au bout de 10 minutes, le portrait est dévoilé de sorte qu'on puisse évaluer la réussite du groupe.

Cette étape mobilise l'expression orale en interaction. Elle permet de consolider la capacité à présenter, nommer, décrire, caractériser et dénombrer des personnes et des objets, à former des phrases exprimant la possession, à reconnaître et employer la préposition **ל-** fléchie aux troisièmes personnes ainsi qu'à consolider le lexique de la séquence. Les élèves utilisent des tournures et

expressions lexicalisées leur permettant de préciser leur pensée et demander des explications : למה אתה מתכוון? / לא הבנתי, אפשר לחזור? / צד ימין או צד שמאל? / איך האף שלו? / מצטערת, לא הבנתי. / אני לא בטוח שזה מה שאמרת... וכו'.

Étape 5 : clôture

Pour conclure la séance, les élèves élisent le portrait le plus réussi en argumentant leur choix. Voici quelques exemples des phrases possibles :

אני חושב שהציור של מרים הכי טוב, כי לאישה יש שיער בדיוק כמו בציור המקורי.

לדעתי הציור של דויד הכי מוצלח כי לילד יש עיניים מאוד דומות לעיניים בדיוקן המקורי.

Plusieurs pistes sont possibles pour prolonger le travail réalisé et pour préparer la séance suivante :

- réaliser une recherche documentaire sur un artiste israélien, compléter une fiche d'identité de l'artiste en vue de sa présentation en classe ;
- chaque élève compose une devinette qui permet d'identifier un personnage célèbre.

Articuler le contenu culturel à la progression langagière : quelle place pour la grammaire ?

L'enseignement des langues vivantes s'appuie sur la réalité culturelle, source de richesse et de contenus stimulants, susceptibles d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves. Cependant, l'acquisition de la langue doit se faire de manière progressive et raisonnée : le degré de complexité morphosyntaxique des documents étudiés doit être adapté au niveau des élèves, tel qu'il est défini par l'échelle de compétences du CECRL.

Dès lors, comment articuler les deux dimensions de l'enseignement des langues — culturelle et linguistique — et quelle place accorder à la grammaire ?

Les nouveaux programmes permettent de construire une progression linguistique et langagière à la fois précise et cohérente, à l'échelle de l'année comme du cycle. Pour chaque niveau, les activités langagières attendues sont illustrées par des exemples de production, en lien avec un lexique lui-même en cohérence avec les axes thématiques. La grammaire y est envisagée comme un outil indispensable à la maîtrise de la langue, mais non comme une finalité en soi.

Afin d'offrir aux élèves un cadre propice à l'acquisition de la langue, il est souhaitable de répartir les éléments figurant dans la rubrique « Grammaire » de chaque niveau du programme entre les différentes séquences. Celles-ci, conçues dès le début de l'année scolaire, garantissent la cohérence de l'enseignement et assurent une ligne directrice claire. À partir de documents écrits et oraux, et en tenant compte des productions attendues des élèves en fin de séquence, le professeur formule ses objectifs en termes d'activités langagières. Ces objectifs permettent ensuite de cibler les outils linguistiques — lexicaux, phonologiques et grammaticaux — nécessaires aux apprentissages.

L'exemple d'une séance consacrée à l'autoportrait d'un artiste illustre l'approche recommandée pour l'enseignement de la grammaire. L'objectif est ici de reconnaître et de produire des phrases exprimant la possession à l'aide de la tournure **יש ל-**. Dans un premier temps, les élèves découvrent ce fait de langue dans un texte. Ils sont ensuite amenés à repérer eux-mêmes les régularités et à formuler la règle. Ce n'est qu'à ce stade que le professeur valide la règle et propose un exercice d'application sous la forme d'une tâche pédagogique.

Vue d'ensemble

Cet exemple de séance a permis de mettre en exergue quelques points essentiels qui peuvent guider le professeur dans la mise en œuvre de son enseignement.

- Les objectifs de la séance sont clairement définis et s'insèrent dans les objectifs de la séquence. La séance est une étape dans la construction du projet de séquence.

- Les objectifs culturels et linguistiques sont en cohérence avec le programme.
- La préparation de la séance se focalise sur ce que fait l'élève et comment le rendre actif. Le professeur multiplie les situations qui favorisent son engagement dans le processus d'apprentissage en lui proposant des tâches avec des consignes claires et explicites.
- La séance comporte plusieurs étapes distinctes. Pour chaque étape, l'enseignant(e) définit le mode de travail, les activités des élèves, les supports retenus et la / les activité(s) langagières travaillées. Le changement de mode de travail plusieurs fois dans la séance favorise l'attention et la concentration des élèves. Les moments de cours magistral sont nécessaires, mais ils ne monopolisent pas la séance.
- Les modes de travail qui favorisent la collaboration entre élèves (binôme et groupes) sont privilégiés. Outre le fait qu'ils offrent la possibilité de varier les activités, ils permettent de développer des compétences psychosociales, comme, par exemple, le développement d'attitudes et de comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide) prônés par le programme.

Les compétences psychosociales en cours d'hébreu

L'une des évolutions majeures des nouveaux programmes de langues vivantes est l'intégration des compétences psychosociales (CPS) parmi les objectifs d'apprentissage.

Les compétences psychosociales regroupent des capacités cognitives, émotionnelles et sociales qui permettent aux élèves de développer leur pouvoir d'agir, de renforcer leur bien-être psychique et de construire des relations positives avec les autres. Leur développement contribue pleinement à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel des élèves.

L'enseignement des langues vivantes se prête particulièrement à l'acquisition de ces compétences. En effet, les objectifs linguistiques et culturels favorisent naturellement le travail coopératif, l'écoute et la découverte de l'altérité. Les compétences psychosociales – qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales – se développent ainsi dans des situations concrètes d'apprentissage.

Dans la séance proposée autour de l'objet d'étude « Les portraits dans la peinture israélienne : reflet de la diversité », les élèves renforcent notamment leurs compétences sociales : communication efficace, coopération, collaboration, entraide, respect et acceptation de l'autre. Le travail en groupes et en binômes favorise ces apprentissages relationnels et encourage les échanges constructifs.

Certaines thématiques culturelles du programme se prêtent particulièrement au développement d'autres compétences psychosociales. L'œuvre d'art, par exemple, constitue un support privilégié pour apprendre à observer, exprimer ses idées et mettre des mots sur ses émotions. Elle contribue ainsi au développement de la capacité à reconnaître et réguler ses émotions.

De même, les axes culturels centrés sur la découverte de soi et des autres – « Personnes et personnages » en 6^e, « Portrait et autoportrait » en 5^e ou encore « À la rencontre de l'autre » en 3^e – favorisent le développement de la conscience de soi et des compétences cognitives associées.

Pour en savoir plus sur les compétences psychosociales : [un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021](#)

Construire une progression linguistique et culturelle

La répétition et la consolidation des acquis se trouvent au cœur de tout apprentissage, et notamment celle de la langue, raison pour laquelle l'enseignement ne saurait se limiter à une approche cloisonnée des objets d'étude. La réactivation des connaissances s'inscrit dans une temporalité longue, à l'échelle du trimestre, de l'année et du cycle.

Ainsi, si les programmes définissent des repères culturels et linguistiques spécifiques pour chaque niveau, ils favorisent également une approche globale fondée sur une progression spiralaire. Sur le plan thématique, les axes étudiés de la 6^e à la 3^e – et même au-delà – permettent de réinvestir d'une année sur l'autre des champs sémantiques communs, abordés selon des perspectives renouvelées et avec un degré de complexité croissant. Cette démarche évite la simple répétition au profit d'un approfondissement progressif des notions.

Cette logique a des effets directs sur l'acquisition du lexique : constitué d'abord d'un vocabulaire élémentaire en 6^e et en 5^e, celui-ci s'enrichit progressivement grâce à cette approche spiralaire. De même, l'évolution des problématiques abordées et l'ambition croissante des projets pédagogiques conduisent les élèves à mobiliser une gamme toujours plus étendue d'outils morphosyntaxiques.

L'univers urbain nous servira d'exemple pour la construction d'une progression linguistique et culturelle tout au long du collège.

La ville : habiter, vivre, explorer, analyser

Le thème de la ville traverse les programmes du collège et permet de construire une progression culturelle en adéquation avec les compétences langagières attendues à chaque niveau, du niveau A1 en fin de 6^e bilangue au niveau A1+ en 5^e et en 4^e, pour atteindre le niveau A2 en fin de 3^e.

En 6^e, à travers l'axe 2, « Le quotidien : vivre, jouer, apprendre », les élèves découvrent l'environnement immédiat d'un élève israélien : son lieu d'habitation, le type de commune dans lequel il vit, sa rue ainsi que le trajet qu'il effectue pour se rendre à l'école. Grâce au travail mené dans l'axe 3, « Pays et paysages », ils acquièrent leurs premières connaissances géographiques sur Israël, apprennent à lire la carte du pays et à y situer différents lieux.

En 5^e, c'est dans le cadre de l'axe 6, « Tel-Aviv-Jaffa et la plaine côtière », que les élèves abordent la ville et découvrent son passé comme son présent, en se concentrant sur l'un des quartiers de Tel-Aviv-Jaffa. Cet axe peut être mis en relation avec l'axe 2, « Le quotidien : lieux, rythmes, saisons », lorsque l'accent est mis sur la vie quotidienne dans un quartier, ou avec l'axe 5, « Des langues, des lieux, des histoires », lorsqu'il s'agit d'explorer davantage la dimension patrimoniale de la ville.

Le programme de 4^e offre de nombreuses possibilités d'exploitation du thème urbain. Les élèves peuvent l'aborder à travers l'axe 6, « Haïfa et le Nord : une mosaïque de populations et de paysages », en prenant pour objet d'étude la ville de Haïfa ou l'une des villes historiques du nord d'Israël (Saint-Jean-D'acre, Safed, Tibériade ou Nazareth). Ils peuvent également travailler sur l'axe 3, « Villes, villages, quartiers », dont l'objet d'étude est « Jérusalem, Tel-Aviv, Haïfa : trois facettes de la vie urbaine en Israël », ou encore croiser ces deux axes.

Enfin, **en 3^e,** les élèves approfondissent leur connaissance du fait urbain à travers l'axe 6, consacré à la ville de Jérusalem. L'objet d'étude « Jérusalem et ses lieux d'exercice du pouvoir » leur permet d'explorer l'histoire et le quotidien de la ville tout en enrichissant leurs moyens d'expression sur cette thématique.

Hébreu

Cette proposition est résumée dans le tableau ci-dessous.

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Niveau visé	A1	A1+	A1+	A2
Objets d'étude conseillés	Axe 2 : Le quotidien – vivre, jouer, apprendre • Mon espace préféré chez moi • Une journée d'un élève israélien, entre libertés et contraintes Axe 3 : Pays et paysage • Petit pays, grande diversité géographique	Axe 6 : Tel Aviv-Jaffa et la plaine côtière • Comment est née la première ville hébraïque ? • Architecture à Tel-Aviv – la mise en valeur des quartiers historiques • Jaffa au carrefour des civilisations	Axe 3 : Villes, villages, quartiers • Dis-moi où tu habites, je te dirai qui tu es ! • Jérusalem, Tel-Aviv, Haïfa – trois facettes de la vie urbaine en Israël Axe 6 : Haïfa et le Nord – une mosaïque de populations et de paysages • Haïfa, la Galilée – la coexistence à l'œuvre • Villes riches de patrimoines – le passé glorieux et sa conservation.	Axe 6 : La ville de Jérusalem – entre espace mythique et vie quotidienne • Jérusalem et ses lieux de l'exercice de pouvoir

La mise en œuvre de la progression langagière

Le projet de séquence, en lien avec l'axe culturel, va déterminer le travail langagier qui sera entrepris tout au long de la séquence. Ici nous proposons, à titre d'exemples, quelques pistes qui illustrent la complexification grandissante des problématiques et des projets d'une année à l'autre.

Exemples de situations de communication et de projets de séquences

6 ^e (A1)	5 ^e (A1+)	4 ^e (A1+)	3 ^e (A2)
Dans le cadre d'un échange scolaire virtuel ou réel, un élève : • Indique le chemin qu'il fait pour aller à l'école. • Présente son environnement immédiat, les lieux qu'il aime. • Parle de son lieu d'habitation et le situe sur la carte.	En individuel ou en binôme, les élèves présentent un diaporama ou une vidéo sur un quartier ou un lieu emblématique de Tel Aviv-Jaffa, aujourd'hui et hier.	L'office du tourisme de Saint-Jean d'Acre (Akko en hébreu), ou une autre ville du nord qui s'engage dans les projets suivants : • Création d'un prospectus touristique. • Création de parcours balisés de la ville. • Enregistrement d'un audioguide / création d'un chabot pour une visite guidée de la ville.	Lors d'une table ronde sur le projet urbain de Jérusalem Des élèves analysent et commentent la conception urbaine de la ville. D'autres élèves présentent des projets d'aménagements / imaginent la ville en 2070. Un élève anime le débat. Le débat est filmé et posté sur l'ENT ou sur un blog.

Afin d'accomplir leur projet, les élèves auront besoin de réaliser les actes langagiers inscrits aux programmes comme détaillé dans le tableau ci-dessous :

Actes langagiers avec des exemples de production

6 ^e (A1)	5 ^e (A1+)	4 ^e (A1+)	3 ^e (A2)
• Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement des lieux : הרחוב שלי שקט, אין ברחוב שלי הרבה מכונות. על יד בית הספר שלי יש קיוסק. באר שבע היא עיר גדולה ועתיקה. היא נמצאת בנגב, במדבר. יש בבאר שבע שוק בדואי ואוניברסיטה. • (Se) présenter de manière très simple en indiquant où on habite et quelles sont ses habitudes : אני גרה בירושלים, השכונה שלי יפה. כל יום אני הולכת ברגל לבית הספר. לפעמים אני נוסעת באופניים לחברות.	• Situer dans le temps et l'espace en utilisant quelques marqueurs temporels et spatiaux essentiels. בתמונה רואים את מוזיאון תל אביב, הוא נמצא קרוב לבית המשפט ולבית חולים איכילוב. משמאל למוזיאון יש ספרייה ציבורית גדולה, בית אריאלה. פעם בתל אביב היה הרבה חול. היום היא מלאה מגדלים. זה מגדל שלום. פעם הוא היה המגדל הכי גבוה בתל אביב. לפני כן, היה פה בית ספר תיכון, "גמנסיה הרצליה". יהודים מגרמניה בנו את ה"עיר הלבנה" בסגנון הבאואהאוז.	• Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités : עכו נמצאת במישור החוף הצפוני, בעיר עכו גרים היום בערך חמישים אלף איש. עכו היא אחת מערי הנמל העתיקות בעולם, אנחנו יודעים שהיא קיימת לפחות מתקופת הברונזה הקדומה. ב-1799 נפוליאון ניסה לקחת את עכו מידי העות'מאנים והאנגלים, אבל לא הצליח. • Donner des conseils et des consignes simples : כשמטיילים בעכו, כדאי לבקר באולמות האבירים. אחרי הביקור, אפשר לאכול דגים במסעדה בנמל. ביציאה מהנמל, נא לפנות שמאלה לכיוון מנהרת הטמפלרים.	• Présenter, nommer, caractériser, dénombrer de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : בגבעת רם נמצאים מבני ציבור מרכזיים וחשובים של מדינת ישראל: הכנסת, קריית הממשלה, בית המשפט העליון, בנק ישראל. הבניינים החשובים נמצאים קרוב אחד לשני, אבל קשה לעבור ממקום למקום ברגל או בתחבורה ציבורית. הבניינים מעוצבים כמו מבצרים מוקפים בגדרות, כדי שברחובות ילכו כמה שפחות מפגעים (טוריסטים) פוטנציאליים. • Exposer et expliciter un projet, une projection dans l'avenir : איך הופכים את קריית הלאום למתחם עירוני אטרקטיבי? למה שלא יבואו מושינגטון לראות את שדרות הדמוקרטיה של ירושלים? בירושלים של העתיד, תהיה טיילת שתחבר בין המקומות השונים. גבעת רם תהיה אטרקציה לתיירים כמו וושינגטון. אז אפשר יהיה לטייל בה ברגל וליהנות הרבה יותר. • Faire part simplement de son accord ou de son désaccord : אני מסכים איתך: קריית הממשלה היא מקום לא אטרקטיבי. מה לדעתך אפשר לעשות?

Les outils linguistiques

Les actes langagiers relevés avec les exemples correspondants permettent de constituer la liste d'outils grammaticaux et un corpus lexical pertinent pour chaque niveau :

Grammaire

	6 ^e (A1)	5 ^e (A1+)	4 ^e (A1+)	3 ^e (A2)
Phrases verbale et non verbale	- verbes courants au présent - Phrases non verbales, copule.	verbes courants au passé notamment verbes du פעל dont היה.	- large gamme de verbes au passé. - verbes à l'infinitif, dans des constructions modales impersonnelles.	verbes au futur.
Phrases d'existence	phrases d'existence avec יש / אין au présent.	phrases d'existence au passé.		phrases d'existence au futur.
Pronoms	pronom possessif שלי, שלך...			le pronom relatif ש-, équivalent du pronom relatif sujet (qui) et COD (que).
État construit	états construits lexicalisés.			- état construit avec adjectif. - état construit, avec l'article défini et au pluriel.

Il est possible de constater que le temps étudié en 6^e est le présent, alors que le passé est introduit en 5^e, surtout pour des verbes **הפעיל**, **נפעל**, **פעל**, et notamment pour les phrases d'existence au passé : **היה פה בית / לא היתה פה אופרה**. En 4^e, les élèves approfondissent et diversifient l'usage du passé ainsi qu'ils formulent des conseils à l'aide de l'infinitif : **כדאי לבקר באולמות האבירים**. En 3^e, les élèves projettent sur l'avenir avec verbes et phrases d'existence au futur.

Le pronom possessif **של** fléchi est introduit dès la 6^e, mais un emploi systématique du pronom relatif **ש-** sera nécessaire en 3^e, pour formuler des phrases un peu plus complexes pour commenter la conception urbaine de la ville.

Enfin l'état construit (**בית ספר**, **חנות ספרים**) est utilisé dès la 6^e, mais seulement en tant que mot de vocabulaire. En 5^e ou 4^e il sera possible de l'expliquer comme fait de langue, montrer où se place l'article défini et comment le mettre au pluriel. Mais son emploi, parfois délicat, ne sera requis qu'en 3^e.

Quant au lexique, il se compose de plusieurs catégories : noms propres (surtout des toponymes), le lexique de la ville, le vocabulaire géographique, le champ du tourisme, du transport... comme présenté dans le tableau ci-dessous. Rappelons le principe spiralaire : à chaque étape, le nouveau vocabulaire s'ajoute au vocabulaire déjà enseigné (ce qui ne signifie pas qu'il est déjà assimilé). Afin de garantir l'acquisition effective du vocabulaire, le professeur procède à des révisions fréquentes qui peuvent prendre la forme d'un jeu (quiz par exemple) ou d'un test (noté ou pas). À chaque fois que le lexique s'étoffe, une reprise de l'ancien vocabulaire est recommandée.

Lexique

	6 ^e (A1)	5 ^e (A1+)	4 ^e (A1+)	3 ^e (A2)
Noms propres, toponymes	אילת, אשדוד, באר שבע, הרצליה, חיפה, טבריה, ירושלים, נתניה, תל אביב-יפו נגב, גליל, מישור החוף ים המלח, ים סוף, ים תיכון, כינרת ישראל	דיזינגוף סנטר, כיכר השעון, נווה צדק, נמל תל אביב, פארק הירקון, שוק הפשפשים	מטולה, נצרת, עכו, צפת, קריית שמונה, תל חי אצבע הגליל, גולן, חרמון, כרמל ירדן, לבנון, מצרים, סוריה, פלסטין, איפריה עותומאנית	בית המשפט העליון, בנק ישראל, גבעת רם, הכנסת, קריית הלאום/הממשלה, שוק מחנה יהודה יהודה ושומרון
La ville	בית, בית כנסת, בית ספר, בניין, גן, גינה, דירה, דלת, חדר, חלון, חנות, כביש, כיכר, מלון, קיוסק, סופר, עץ, פארק, רחוב, שוק, תחנה	בית חולים, בית משפט, בית קפה, גשר, דואר, חול, מגדל, מדרכה, מרכז העיר, מסעדה, נמל, עירייה, קניון, שכונה, תחנה מרכזית, תחנת אוטובוס, תחנת רכבת	הולך רגל, מעבר חציה, מדרגות, ספסל, רמזור, שלט, תמרור	אבטחה, אדריכל (ארכיטקט), אורבניזם, אזור, ביטחון, גדר, ייצוג, מוקף, מעוצב, מרחב, מתחם, נגישות, סמל, עירוני, עסקים, עתיד, ציבורי, צל / הצללה, שביל אופניים, שומם, שוקק חיים, שדרה, שטח, תכנון, תכנית פיתוח
La carte géographique, orientation	הר, ים, מדבר ארץ, גבול, מדינה, כפר, מושב, מושבה, עיר, קיבוץ, דרום, מזרח, מערב, צפון	ימין, שמאל, מרכז למעלה, למטה דרומה, מזרחה, מערבה, צפונה	אגם, נהר, נחל, מעין, מפל ימינה, שמאלה, ישר ישוב	גבעה, תל, מנהרה
Tourisme, culture, patrimoine	טיילת, מוזיאון, טיול, ספרייה, תאטרון, תייר מפה	אופרה, אתר תיירות, חוף, ים, נוף	אולם, אתר ארכיאולוגי, אתר מורשת, גלרייה, המלצה, חאן, חומה, יהודים, כנסיה, כפר, לשכת תיירות, מדריך, מדריכה, מוסלמים, מסגד, מסלול, מצור, סיור, עיר עתיקה, עצה, פרוספקט, מצודה, נוצרים, צבא, צליינים, רובע, שימור כובע, נעלי הליכה, מימיה	
Transport	אוטובוס, אופניים, מטוס, מכונית	אופנוע, טוסטוס, מונית, נמל, נהג, קורקינט, רכבת, רכבת קלה, רכבת תחתית	אוניה, סירה, שדה תעופה, טייס	רכבל
Verbes utiles	לבוא, לבקר, לטוס, לטייל, ללכת, לנסוע	לבנות, להיפגש, להסתכל, לעלות, לעמוד, לראות, לרדת, לשבת	להגיע, להדריך, להמליץ, להמשיך, להסביר, להצליח, לחזור, לחצות, לפנות, לקחת, לתת עצה	להשקיע, לחבר, ליהנות, לנהוג, לעבור דירה, לצפות, לשמר, לשחזר, לשנות, לשפץ, לתכנן

Corpus documentaire

- [Collections de photographies du Musée du Peuple juif ANU](#), site officiel du musée.
- Tableaux d'artistes israéliens téléchargeables sur des sites internet.
- Album de jeunesse : Sabba Sabih, ouvrage écrit par Tami Shem Tov et illustré par Shimrit Elkanati, Kineret Zmora Bitan Dvir, 2017.
- Vidéos téléchargeables extraits de leçons d'hébreu et de l'émission משחקי השף sur le Sabih.
- Une photographie aérienne de Giv'at Ram à Jérusalem.
- Plans des villes.
- Une vidéo sur la difficulté de circulation à pied à Jérusalem. Taper למה לא רוצים שנטייל בירושלים?
- Des articles de journaux sur les défauts de la planification à Jérusalem.
- Sites officiels de l'office du tourisme israélien des villes étudiées.
- The Jerusalem Institute for Policy Research, site official.