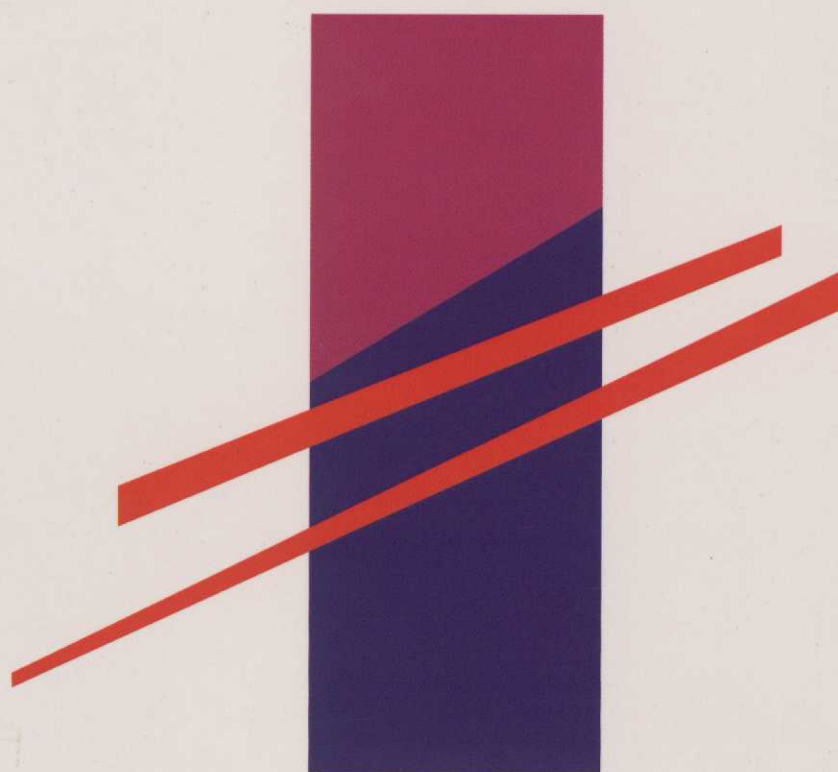


Materiales Didácticos
Lengua Extranjera II: Francés



BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es apoyar a los profesores que a partir de octubre de 1993, impartirán las nuevas enseñanzas de las asignaturas de Lengua Extranjera II: Francés que han anticipado su implantación. Pretenden facilitarles el desarrollo de las unidades de segundo curso, algunas de las cuales continúan las de primer curso. Para facilitar a los profesores el desarrollo de la práctica docente, proporcionándoseles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias que, de nuevo, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los docentes educativos y los profesores supone el haber anticipado hasta el curso 1992/93 la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece un reconocimiento, pero también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

Materias Comunes

Lengua Extranjera II: Francés

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo realizado por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha colaboración con el Servicio. Por consiguiente, aunque la escuela conserva de pleno derecho el derecho de no utilizarlos, el Ministerio considera que son de la correspondiente asignatura, y que su utilización por el profesorado en el marco de los proyectos curriculares que se ajusten a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionar esta asignatura, en forma de documentos de trabajo, que se han elaborado de manera que se trate de materiales que sean contrastados en la práctica, depurados y consensuados. Este trabajo de contrastación y depuración a lo largo del proceso de implantación de la reforma de Bachillerato, se anticipa a la reforma.

El Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, contiene en su anexo la información referida a esta asignatura, que se reproduce al término del presente volumen.

Autoras:

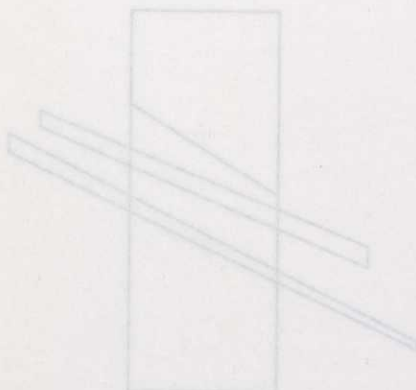
Mariluz García Tirado
Mercedes Cofán Amiel

Coordinación:

Julia Fernández Benito
del Servicio de Innovación

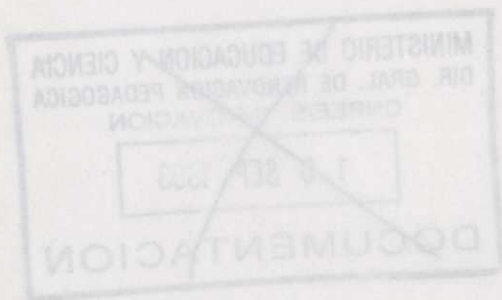


- *Coordinación de la edición:* Ana Francisca Aguilar Sánchez
- *Maquetación y supervisión de pruebas:* María Isabel Salazar Garteizgogea



Materias Comunes

Lengua Extranjera II: Francés



Autoras:

María García Tirado
Mercedes Cota Amiel

Coordinación:

Julia Fernández Benito
del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-093-4
I. S. B. N.: 84-369-2398-7
Depósito legal: Z-2186-93
Realización: EDELVIVES



Ministerio de Educación y Ciencia

R. 154403

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es orientar a los profesores que, a partir de octubre de 1993, impartirán las nuevas enseñanzas de Bachillerato en los centros que han anticipado su implantación. Pretenden facilitarles el desarrollo de las materias de segundo curso, algunas de las cuales continúan las de primer curso. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone el haber anticipado desde el curso 1992/93 la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo de los autores de estos materiales, que se adaptan a un esquema general propuesto por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha conexión con los asesores de este Servicio. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente asignatura, y que su utilización por profesores, en la medida en que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionar estos materiales y para elaborar otros.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental: destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio seguir realizando ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma.

El Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, contiene en su anexo la información referida a esta asignatura que aparece reproducida al término del presente volumen.

Páginas

7

7

8

9

9

17

27

27

28

30

34

49

51

51

52

53

55

55

55

Phase de négociation

Schéma de l'unité et développement

VI. APPLICATION: ARTICULATION DES TÂCHES

Premier objectif: Approche globale

Deuxième objectif: Analyse du récit

Índice

	<u>Páginas</u>
I. INTRODUCCIÓN	7
Evolución de las prácticas didácticas	7
Propuesta de enfoque: Justificación	8
II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN	9
Orientaciones didácticas	9
Evaluación	17
III. PROGRAMACIÓN.....	27
Criterios generales	27
Primer trimestre: Resumen. Unidades 1 y 2	28
Segundo trimestre: Análisis. Unidades 3 y 4	33
Tercer trimestre: Comentario crítico. Unidades 5 y 6	34
DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3	49
IV. FUNDAMENTACIÓN DE LA UNIDAD	51
Análisis de una obra literaria	51
Género seleccionado: el relato corto	52
Objetivos didácticos	53
V. GUIDE DU PROFESSEUR	55
Travail préparatoire du professeur	55
Phase de négociation	55
Schéma de l'unité et développement	57
VI. APPLICATION: ARTICULATION DES TÂCHES	63
Premier objectif: Approche globale	64
Deuxième objectif: Analyse du récit	73

Troisième objectif: Appropriation du texte	78
Quatrième objectif: Évaluation de l'expérience	82
Évaluation professeur / élève de la tâche finale	84
VII. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ADICIONALES	85
ANEXO: CURRÍCULO OFICIAL	91

Índice

Páginas	
7	I. INTRODUCCIÓN
7	Evolución de las prácticas didácticas
8	Propuesta de enfoque: Justificación
9	II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN
9	Orientaciones didácticas
17	Evaluación
21	III. PROGRAMACIÓN
21	Criterios generales
28	Primer trimestre: Resumen. Unidades 1 y 2
33	Segundo trimestre: Análisis. Unidades 3 y 4
34	Tercer trimestre: Comentario crítico. Unidades 5 y 6
49	DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3
51	IV. FUNDAMENTACIÓN DE LA UNIDAD
51	Análisis de una obra literaria
52	Género seleccionado: el relato corto
53	Objetivos didácticos
55	V. GUIDE DU PROFESSEUR
55	Travail préparatoire du professeur
55	Phase de négociation
57	Schéma de l'unité et développement
63	VI. APPLICATION: ARTICULATION DES TÂCHES
64	Premier objectif: Approche globale
73	Deuxième objectif: Analyse du récit

Introducción

La programación de Francés para el segundo curso de Bachillerato responde a una reflexión sobre enfoques y metodologías que presiden las tendencias actuales en el campo de la didáctica de esta asignatura.

En un principio hay que considerar el papel innovador que jugaron los métodos estructuroglobales audiovisuales (CREDIF) fundamentados en un modelo de aprendizaje behaviorista (Skinner) y en la lingüística estructuralista. Las prácticas didácticas favorecían prioritariamente el oral y perseguían la adquisición de un repertorio de hábitos lingüísticos a través de mecanismos que, asociando estímulos y respuestas, se repetían hasta llegar a la automatización de eslabones lingüísticos en los que se excluía el error. La excesiva atomización de la lengua en el aprendizaje y la simplificación de situaciones contextuales imposibilitaban la competencia comunicativa y sociolingüística. El rigor que caracterizaba estos métodos hacía difícil la implicación del alumno y su participación.

En los años 70, a partir de una reflexión crítica sobre esta metodología, en Francia surgen una serie de manuales que, aun manteniendo la misma línea, incorporan una serie de innovaciones como: organización a partir de objetivos de comunicación, diversificación de situaciones, actividades de conceptualización, que favorecen la autonomía del alumno.

Tras un intento de adaptar los principios del generativismo a la didáctica del aprendizaje de una segunda lengua, que fracasa, surgen especialmente en Estados Unidos una multiplicidad de métodos (por ejemplo, la Sugestopedia, la Respuesta Física Total, el Método Silencioso) que evidencian el papel de las estrategias cognitivas del alumno en la adquisición del lenguaje.

Destaca por su éxito posterior en los años 80 el Enfoque Natural que, apoyándose en el Modelo del Monitor de Krashen, constituyó un punto de inflexión en la didáctica de la lengua segunda.

En Europa los estudios iniciados en los años 60 relacionados con disciplinas diversificadas pertenecientes a los campos de la Psicología, Filosofía del Lenguaje y la Antropología, posibilitan un nuevo marco de análisis lingüístico para el estudio del lenguaje.

Surgen una gran variedad de prácticas didácticas que se nutren de conceptos o aplicaciones procedentes de enfoques teóricos variados y no de una teoría de aprendizaje exclusiva. El Enfoque Comunicativo centra su didáctica en la dimensión comunicativa del lenguaje que se sustituye a la competencia lingüística, ya que, para comunicar no basta el conocimiento del sistema lingüístico, sino que hay que saber utilizarlo en función de un contexto social. Se da un enfoque globalizador al desarrollo de las habilidades (comprensión y expresión oral, lectura y escritura) y se presta especial atención a la adquisición de estrategias en el curso de la interacción.

Las investigaciones posteriores en torno al lenguaje y su aprendizaje desembocan en una redefinición de la competencia comunicativa, integrando los parámetros de competencia discursiva y estratégica.

Evolución de las prácticas didácticas

Su aplicación en la didáctica da lugar a métodos o prácticas, basados en la resolución de tareas. En unos casos dan prioridad absoluta a la interacción estratégica a través de la secuencia de módulos seleccionados y secuenciados por el profesor y el propio alumno en el aula, en los que se excluye una organización de tipo gramatical y en otros se complementa la gradación de dificultades en la interacción con la progresión nocional-funcional que exija cada acto comunicativo.

Propuesta de enfoque: Justificación

Optamos por un enfoque de resolución por tareas, tal y como se verá en el desarrollo de la programación (objetivos comunicativos y situaciones de comunicación) y en la planificación de la unidad didáctica ejemplificada. Con esta elección, proponemos una metodología alternativa al análisis curricular nocional-funcional con el fin de evitar una secuencia lingüística rígida prácticamente carente de referencias a la naturaleza sociocultural de la comunicación.

El Enfoque por tareas se centra en el alumno/grupo y permite:

- El empleo de estrategias de comunicación individuales para establecer en grupo los objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y participar activamente en el planteamiento y resolución de actividades.
- Una mayor implicación y motivación al poder elegir las situaciones de comunicación y los documentos auténticos más acordes con los intereses reales del grupo.
- Plasmar en actividades un concepto de aprendizaje en el que se personalizan los contenidos a través de los esquemas cognitivos individuales.
- Optar por un concepto de lengua fundamentado en la negociación de significados y no en los conocimientos lingüísticos que la instrumentalizan.

Este enfoque que será la base para esta programación da prioridad a los actos de comunicación a través de situaciones, áreas temáticas o macroactos (en este caso resumen, análisis y comentario crítico) que articulan el itinerario a seguir.

La gradación de contenidos estará esencialmente marcada por la progresión de dificultades en la interacción. Dependerá en parte de factores tales como:

- El número de alumnos (excesivo o muy reducido).
- El hábito de trabajo en los cursos anteriores.
- El grado de homogeneidad del grupo en lo que se refiere a su competencia comunicativa inicial o a sus motivaciones y necesidades comunicativas.
- El nivel de contextualización social de la actividad.
- La profundización en las interrelaciones con otras materias.
- El ambiente de implicación por parte de los alumnos.

Este planteamiento excluye la incorporación de una secuencia lingüística rígida. Aunque ésta no exista el enfoque escogido es, sin embargo, compatible con una lógica disciplinar y didáctica que nos lleva a la consideración de un cierto orden de prioridades en la apropiación de contenidos.

La secuencia de contenidos que proponemos debe ser considerada como una más de entre las múltiples posibilidades que se hubieran podido diseñar para alcanzar los objetivos didácticos perseguidos sin que esta elección presuponga una organización imperativa.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

Principios didácticos que definen esta programación

- Uso de Documentos Auténticos en la medida en que son el soporte que pone mejor de manifiesto la vinculación entre los enunciados producidos y las condiciones de producción. Se seleccionan sólo aquellos documentos que, por su contenido y forma, sugieran por un lado un empleo pragmático y social y que por otro estén relacionados con la selección sugerida.
- Estos documentos auténticos pueden ofrecer una dificultad aparentemente excesiva pero se hace una selección de actividades de producción y recepción, tanto orales como escritas, planeadas con el criterio de comprobar cómo el alumno resuelve los problemas y no de exigir que no cometa ningún error o que comprenda todos los elementos de los textos. Se intenta que prime la negociación del significado sobre el control formal perfecto, por ello se valora la toma de conciencia del error que posibilita una futura autonomía.
- El agrupamiento y selección de posibles contenidos nocionales-funcionales, léxicos, fonológicos y estratégicos debe de hacerse de acuerdo con macroactos que se trabajan en función de un objetivo comunicativo. Se abordan escasos contenidos conceptuales en cada actividad, variando y adecuando los procedimientos a cada tarea.
- Tratamiento específico de las competencias sociolingüística, estratégica y discursiva a través del análisis de la tipología de textos, de la utilización adecuada de enunciados en cada situación de comunicación y del ejercicio de estrategias que confieran una mayor autonomía al alumno.
- Se potencia la dimensión pragmática «Dire, c'est faire», en su uso real y para la acción. En este «hacer», recurrir a la secuencia programada con los reajustes precisos que exija cada acto comunicativo, al mismo tiempo que se fomentan gradualmente las estrategias de autonomización en el alumno.
- Progresión en espiral de contenidos que vehiculan conceptos, procedimientos y actitudes tratados a diferente nivel de profundidad en cada fase. Al optar por este tipo de progresión se facilita la creación de itinerarios de trabajo más flexibles, a veces imprevistos, que se adapten a la situación real del aula, posibilitando que se efectúen modificaciones en la programación.
- A lo largo del curso se exigirá una mayor precisión en actividades de producción y recepción en el escrito respetando la progresión establecida para el Bachillerato.
- Evaluación de adquisiciones y diagnóstico de carencias y fallos, favoreciendo el feed-back a través de nuevas prácticas posibles dentro de una progresión en espiral.
- Adecuación del tratamiento de temas transversales al desarrollo cognitivo y experiencial del alumno.

Orientaciones didácticas

Concreción de los principios didácticos en los diferentes núcleos de contenidos

A. Diferentes aproximaciones a un macroacto concreto: el Resumen

Escogemos este macroacto para analizar a grandes rasgos en qué medida se interrelaciona con los diferentes núcleos de contenidos.

Puede ser considerado como:

- Estrategia de comunicación.
- Recurso de planificación discursiva.
- Recurso lingüístico.
- Procedimiento.
- Estrategia de aprendizaje.

Estrategia de comunicación:

Resumen en intercambios conversacionales con diferentes propósitos comunicativos:

- Hacer un balance de lo que se ha dicho.
- Cambiar de tema.
- Mostrar disconformidad.
- Ganar tiempo y retomar la conversación, etc.

Recurso de planificación discursiva:

- Conclusión de un informe, de una exposición oral, de una reflexión didáctica, de trabajo monográfico, etc.

Recurso lingüístico:

- Articuladores del discurso que lo caracterizan (enfin, bref, en deux mots...).
- Aspecto nocional-funcional (pour conclure je dirai que, je vais vous rappeler que...).
- Nominalización (titulares, sustitutos léxicos para cohesión textual...).

Procedimiento:

- Identificación y extracción de las informaciones más relevantes de textos orales, visuales y escritos.

Estrategia de aprendizaje:

- Capacidad de síntesis con diferente grado según la complejidad de la actividad (contracción de textos, jerarquización de ideas en esquemas significativos, etc.).

B. Principios didácticos en los núcleos de contenido: Ejemplificación

A continuación se describe la concreción de los principios didácticos en el Resumen:

- Se pueden utilizar tipos de documentos auténticos que responden a situaciones y propósitos de comunicación tales como:
 - Sumario de la primera página de un periódico.
 - Réplica que resume lo dicho con anterioridad en una conversación.
 - Breve introducción de un artículo de prensa («chapeau»).
 - Grabación del resumen hecho por el profesor sobre los pasos a dar para realizar correctamente una tarea...
- Cada objetivo de comunicación nos lleva a seleccionar los contenidos a trabajar, insistiendo sobre el aspecto que nos interese prioritariamente. Así por ejemplo nos parece necesario para un primer objetivo (resumir en conversaciones) destacar la **competencia sociolingüística**. En este caso se analizará en las actividades de recepción el contexto del documento (actividad de comunicación, el tema, el propósito, a quién va destinado, la actitud del hablante, relación con los interlocutores...). Estos conceptos y procedimientos serán reutilizados en las actividades de producción.

Sin embargo para alcanzar un segundo objetivo (conclusiones en trabajos escritos) habría que resaltar los componentes discursivos y lingüísticos: abordar el valor del párrafo, de la puntuación, de la concisión, de los conectores lingüísticos, etc.

- La **progresión en espiral** nos lleva a intensificar en este curso las actividades de resumen de:
 - Textos que revistan mayor dificultad por sus componentes referenciales: textos del mundo de la ciencia, de la técnica, de la cultura.
 - Textos que revistan mayor dificultad por vehicular implícitos socioculturales, etc.

Cuando el profesor/el alumno perciben en el transcurso de una actividad que existen dificultades para progresar será preciso retomar individualmente o con todo el grupo procedimientos, conceptos, estrategias ya trabajados. Por ejemplo, identificación de ideas principales y secundarias en un texto, interpretación de relación causa/consecuencia...

Papel del alumno y del profesor

La primera consideración que nos hacemos como profesores en un aula es cómo ayudar a nuestros alumnos, con características individuales tan dispares, en la construcción de nuevos conocimientos que desemboquen en una competencia comunicativa eficaz.

Esta reflexión nos lleva a determinar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede estar centrado exclusivamente en las enseñanzas por parte del profesor de unos conocimientos determinados, sino que el alumno como sujeto activo para emitir o recibir mensajes, resolver problemas, contrastar hipótesis, etc., es la pieza clave para conseguir un aprendizaje significativo.

Dicho aprendizaje, en oposición al aprendizaje repetitivo y memorístico que está desligado de la práctica, supone una construcción integradora de una información nueva en interacción con los esquemas de conocimiento de cada individuo.

Por su parte la actuación del profesor, además de estar en constante interacción comunicativa con sus alumnos dando paso a la creación de alternancia de roles, se concreta en intervenciones



didácticas, tales como: planificar, reestructurar, adecuar o evaluar actividades y situaciones que favorezcan la dinámica de un aprendizaje en el que cada sujeto integra y construye un nuevo conocimiento según su propia estructura cognoscitiva.

Una selección correcta de los organizadores previos que proporcionen un puente entre lo conocido y lo nuevo, es un requisito fundamental para evitar prácticas erróneas.

Si el profesor conoce, aunque sea superficialmente, algunas características de sus alumnos: diferencias cognitivas (por ejemplo, estrategias de aprendizaje, estadio de desarrollo operativo), diferencias socioculturales (tipos de socialización, especificidades culturales), diferencias psicológicas (personalidad...), puede ayudarles en este recorrido de apropiación de la lengua, compartiendo los logros o detectando y esclareciendo el tipo de dificultad que ralentiza el proceso.

Por otro lado, el alumno debe ser consciente de que hay dos tipos de errores que perturban la comunicación y serán a desterrar de inmediato, pero sabe que el profesor acepta su interlengua y que relativizará por lo tanto la gravedad de ciertos fallos.

Al haber pasado por experiencias de aprendizaje muy diversas que se concretan en técnicas de trabajo, estrategias comunicativas, incluso en una valoración de la materia completamente diferente han ido adquiriendo según sus propias capacidades, niveles de competencia comunicativa desiguales, han alcanzado un grado diferente de desarrollo lógico-formal y tienen un bagaje cultural difícilmente equiparable. Todo ello requiere una reflexión atenta que, por un lado, quedará reflejada en la evaluación inicial («Savoir-apprendre y Savoir faire communicatif») y, por otro, lado se replanteará de cara a la planificación de actividades para poder adecuar el ritmo de aprendizaje, en la medida de lo posible, al alumnado concreto de nuestra aula.

La actitud de análisis participativo en el transcurso del aprendizaje, pone de manifiesto la naturaleza de diferentes tipos de errores y supondrá, en ciertos casos, una valoración positiva de los mismos. En efecto, algunas de estas disfunciones sirven de ayuda para determinar y aclarar falsas hipótesis, derivadas de transferencias de la lengua materna, que pueden ser reajustadas con un tratamiento pedagógico adecuado. De ahí el papel de estrecha colaboración entre profesor y alumno en el análisis del error que contribuirá a reforzar el aprendizaje significativo.

Los contenidos que plantean cuestiones de especial relevancia para la sociedad actual y que, aunque no forman parte de una materia concreta, las impregnan transversalmente, serán un posible soporte temático de los documentos auténticos. Al tratar estos temas se fomentará en los alumnos la toma de conciencia y el contacto con la realidad que impliquen un cambio de actitud individual y colectiva a través de la reflexión crítica.

Diseño de actividades y tareas comunicativas

A. Criterios previos

El planteamiento reflexivo sobre la naturaleza del proceso cognitivo que va a operar en la resolución de cada tarea debería presidir nuestra planificación de actividades. Este tipo de análisis nos llevará a una clarificación de objetivos que puedan ser compatibles en la práctica con la complejidad de los procesos de alto y bajo nivel que le están haciendo intervenir en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo al trabajar el alumno en el campo de la comprensión oral el despliegue de estrategias será diferente si el objetivo es conseguir una comprensión global de un documento o si por el contrario, en esta etapa, se pretende alcanzar una comprensión detallada de componentes diversas (discursiva, lingüística...).

Con ello se podría, por un lado, evitar efectos de saturación, de sobrecarga mental, que desembocan en el fracaso y por otro, delimitar el objetivo exacto perseguido, rentabilizar el esfuerzo del alumno y orientarle hacia una prioridad en el empleo de estrategias.

Otro factor esencial que interfiere negativamente en la ejecución de una tarea es el límite temporal que puede provocar, por ser demasiado ajustado, la anulación de capacidades aparentemente adquiridas pero todavía no automatizadas totalmente.

B. Tareas lingüísticas – Tareas comunicativas

El enfoque comunicativo nos lleva a potenciar la interacción entre el alumnado y su entorno como objetivo primordial en las diferentes tareas. Se comienza frecuentemente las prácticas pedagógicas con operaciones de alto nivel en situaciones de complejidad variable y se da entrada simultáneamente a operaciones de bajo nivel. El cuadro de la tipología de tareas de G. Vigner ilustra la distribución de éstas en su dimensión formal y funcional.

	Operation	Visée	Interventions didactiques / tâches
DIMENSION FONCTIONNELLE (COMMUNIQUER)	<ul style="list-style-type: none"> • PLANIFICATION • CONCEPTION 	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination d'une visée communicative associée à une représentation de l'auditoire. • Construction d'une représentation cognitive du référent et activation des connaissances déposées dans la mémoire à long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de stratégies communicatives (voir 2.3.). • Appréciation des besoins d'information du récepteur. • Rassembler les données et éléments d'information (établir par exemple un argumentaire) et préciser le niveau de saisie (cas particulier ou règle générale, expressif ou objectif). – Voir 2.2. pour la construction du référent du commentaire.
	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANISATION • RÉGULATION 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection et mise en relation des données en fonction de leur intérêt cognitif supposé ou de leur valeur d'information. • Contrôle de la communication et adaptation du message à ses conditions de réception: travail de recadrage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à faire varier l'ordre de traitement des données - variations de focalisation et de thématisation. • Apprendre à intervenir dans des situations de dialogue ou de monologue (voir 2.4. on l'ou apprend à intervenir dans un échange tout en faisant progresser le débat).
DIMENSION FORMELLE (METTRE EN LANGUE)	• MISE EN TEXTE	• Détermination du schéma-type du texte: contrôle des suites anaphoriques, des marqueurs de cohérence.	• Manipulations portant sur les constituants formels du texte: superstructures textuelles et macro-structure, maîtrise des facteurs de cohérence et de cohésion (voir 2.1. pour la construction du parcours argumentatif).
	• MISE EN MOTS	• Intervention au niveau de la micro-structure de la phrase: choix lexicaux, morphologie, syntaxe, orthographe, phonologie...	• Manipulations portant sur les constituants formels de la phrase.

En él se distinguen:

- Operaciones globales de alto nivel (funcionales y formales) que corresponden a las operaciones de:
 - «Planification»
 - «Conception»
 - «Mise en texte»
- Operaciones locales:
 - «Organisation»
 - «Régulation»
 - «Mise en mots»

Se deduce de esto mismo que las tareas lingüísticas ofrecen una complejidad variable según el tipo de operación que tenga que desarrollar el alumno. En unos casos se tratará de activar conocimientos lingüísticos previos automatizando operaciones de bajo nivel, pero en otros se tratará de uti-

lizarlos en la resolución de nuevos problemas a través de operaciones de alto nivel. Por lo tanto estas tareas lingüísticas presentan frecuentemente dificultades que no hay que desdenar.

Tradicionalmente estas tareas se venían presentando a través de baterías de ejercicios descontextualizados que se integraban con dificultad en las tareas comunicativas. Ahora por el contrario, las tareas lingüísticas surgen de la situación comunicativa suscitada, imbricadas en la comunicación real o simulada.

Existirán por lo tanto tareas mixtas que exigirán un grado de autonomía mayor que la de las meras prácticas controladas. Estas tareas preparatorias (Enabling tasks) estarán articuladas y secuenciadas de forma que el alumno integre paulatinamente los contenidos necesarios para poder desarrollar la tarea final.

(Cf. Bibliografía: Estaire, S. y Zanón, J.)

Aun en un marco restrictivo como es la clase, se pueden propiciar tareas comunicativas, no obligatoriamente simulaciones de situaciones reales, que no sean meras prácticas lingüísticas o ejercicios de lengua francesa. El lenguaje abordado en su dimensión pragmática abrirá amplias perspectivas en las que el alumno podrá actuar de forma individualizada, implicándose personalmente e integrando los conocimientos adquiridos en los diferentes núcleos temáticos.

C. Diseño de tareas

Cada tarea consta de varias fases. Previamente el profesor determinará el tema que va a enmarcarla teniendo en cuenta el nivel y los intereses de sus alumnos. Determinará también los objetivos comunicativos que quiere integrar y las destrezas que ponen en juego. Todos estos elementos se reflejarán en la tarea final.

Se enunciará el objetivo a alcanzar y las dificultades que entraña. A continuación se definirán las componentes que deban ser adquiridas y el material lingüístico que se podrá utilizar. La planificación de la tarea global se organizará en secuencias que incluyan las distintas partes. Se podrán constituir grupos de trabajo, dependiendo del número de alumnos, diversificando itinerarios que conducirán a resultados distintos para un mismo objetivo, pudiéndose plantear una gradación de dificultad en una misma tarea. Por último, y como parte integrante del proceso de aprendizaje, se incluirán las actividades de evaluación en cada tarea. Las tareas que persiguen un mismo objetivo globalizador se pueden integrar en un proyecto.

Estrategias didácticas

En el Bachillerato el profesor planificará actividades que promuevan el trabajo autónomo del alumno, solo o en grupo, y para ello aplicará una amplia gama de prácticas pedagógicas que respondan a métodos de trabajo variados acordes con las diferentes modalidades de aprendizaje y con intereses disciplinares específicos.

No obstante se evitará parcelar la materia en campos de conocimientos estancos, se subrayarán por el contrario las conexiones con otras asignaturas y la posibilidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones, promoviendo la resolución de problemas ahora más complejos que en la etapa anterior (Introducción), por medio de estrategias ya asimiladas tanto en las lenguas ya integradas en el esquema cognitivo del alumno como en otras materias del currículo que prolonguen la dinámica de trabajo emprendida en otras etapas.

Damos a continuación algunas orientaciones operativas:

1. **Privilegiar la entonación expresiva** y la gesticulación en las primeras actividades de conceptualización fonético-fonológicas ahondando posteriormente en la discriminación de

fonemas. No hay necesariamente que interrumpir la actividad comunicativa para hacer la corrección fonética. En este caso el profesor retoma el enunciado del alumno, donde se ha producido la incorrección, reforzando la valoración positiva del significado del enunciado, incitando al alumno a que lo repita con mayor corrección, pero sin interrumpir el discurso.

2. Trabajar un documento en diferentes fases

Por ejemplo, en las actividades previas para la lectura selectiva y la visualización de documentos de vídeo:

- Asociar ideas respecto a un núcleo aglutinador, por ejemplo: carretera / accidente / después del accidente.
- Recordar a través de cuestionarios, encuestas o discusiones, hechos asociados con el núcleo de interés.
- Evocar exclusivamente a partir de los titulares, escenas que podrían relacionarse con las que se narra posteriormente.

3. Trabajar un objetivo concreto en cada documento (informaciones complementarias de los diferentes equipos).

a) Según el tipo de discurso, sea oral o escrito, descubrir:

- La estructura narrativa (qué, quién, dónde y cuándo).
- La estructura informativa: quién informa, qué describe, qué aconseja, a quién se dirige.
- La estructura dialogal: quién, con quién o a quién se dirige, por qué, qué situación le precede, cuál es el propósito.
- La estructura argumentativa: hechos, opiniones, argumentos.

b) Estudio de la cohesión y la coherencia (especialmente en el escrito):

- Procedimientos anafóricos (sustituciones léxicas, pronominales y deícticos).
- Marcadores del discurso.
- Progresión temática: diferentes tipos de esquemas, encadenamiento de ideas.
- Juego temporal y pronominal.

c) Observación de estrategias comunicativas empleadas en los documentos de vídeo y grabaciones en vídeo de intercambios conversacionales del grupo a efectos de establecer comparaciones.

4. Fijar estrategias de aprendizaje que ayudan a integrar de una forma personal las adquisiciones:

- a) Reempleo de conocimientos en nuevas situaciones diferentes acordes con una progresión en espiral, dando un grado diferente al objetivo perseguido. Si es posible dar una nueva proyección a la actividad dentro del marco de un proyecto que trascienda al aula (videocorrespondencia, intercambio de documentos con nativos o con compañeros de otros cursos).
- b) Activación del campo lingüístico con el fin de estructurar conocimientos (ejercicios de conceptualización, de explicitación, de lateralización).

La selección de esta amplia gama de situaciones en las que se trabajará estará presidida por un objetivo comunicativo que lleve al alumno a vincular las prácticas docentes con la realidad que la circunda, capacitándole para una inserción personal y profesional transformadora de su entorno. De ahí que destaque la función del profesor como coordinador de tareas relacionadas entre sí, desde una perspectiva que integre los objetivos propuestos en esta materia, ateniéndose a los diferentes contextos curriculares.

Por su parte **el alumno** tendrá una participación aún más activa en todas las fases de su proceso de aprendizaje:

- Establece cuáles son sus necesidades para resolver la tarea propuesta: ideas previas que posee sobre el aspecto que se va a tratar, conocimientos temáticos, estrategias para desarrollarlas, interés especial por un aspecto parcial de la tarea... las discute con sus compañeros/as, contrastando hipótesis y formando su papel específico en la tarea para controlar de una forma consciente y responsable su aprendizaje.
- Interviene directamente en la planificación de objetivos adaptándolos a sus intereses académicos o profesionales. Al tomar como un punto de partida un documento o actividad que sirve de motor de arranque para generar intercambios en el aula, el alumno opera a través de simulaciones o situaciones reales enunciadas que articulan contenidos lingüísticos. No se disocia la conceptualización y la comunicación.
- En la resolución de la tarea:
 - Toma de decisiones con autonomía respecto al diseño, precisando su papel e interviniendo de una forma más personalizada en las situaciones de comunicación propuestas. Resuelve la tarea razonada en la primera fase a través de actos de producción y recepción.
 - Colabora en el establecimiento de baremos y criterios de evaluación.
 - Autocorrige sus producciones, guiándose por el análisis de errores.
 - Reflexiona sobre las dificultades que han ido apareciendo y los resultados obtenidos, determinando qué aspectos le conviene reforzar para incluirlos de nuevo en la planificación de nuevas tareas, al mismo tiempo que evalúa su propio progreso.

Utilización de espacios y recursos

La propia dinámica del aprendizaje de la lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa, requiere una disposición precisa del espacio en el que se va a desarrollar y de los materiales que lo integran. Los alumnos deben mirarse para poder escucharse e intervenir alternativamente. La estructuración de las mesas en forma de «U» facilitará la intercomunicación, liberando un espacio central que permitirá la integración del profesor como monitor y moderador en una situación de medios audiovisuales, mapas, etc. Asimismo el mobiliario se podrá articular en grupos (mesas unidas) para el desarrollo de tareas en común, debiendo prestar atención al distanciamiento entre grupos para posibilitar tanto la labor de corrección y colaboración por parte del profesor, como la independencia de los distintos equipos.

La incorporación de las nuevas tecnologías (informática y vídeo a través de los proyectos Atenea y Mercurio) a la didáctica de esta asignatura constituye una ayuda en las preparaciones del profesor o en el seguimiento individualizado de tareas, por tratarse de unos soportes atractivos que posibilitan una mayor implicación participativa de los alumnos. Así por ejemplo: utilización de los

equipos informáticos en ejercicios de automatización para adquisiciones morfosintácticas, ortográficas... o como medio de apoyo para elaboración de trabajos colectivos: edición de una revista, creación de relatos...

Una experiencia en la aplicación del ordenador a la enseñanza de la lectura lo constituye «Lecticiel» (CREDIF). Se trata de un programa para desarrollar estrategias eficaces en la comprensión de textos largos en lengua francesa, aprovechando las características propias del medio informático. En suma, un instrumento para la lectura autónoma en el que el estudiante puede elegir sus propios itinerarios de trabajo. Está compuesto por un banco de textos, un «taller de textos» donde el alumno puede consultar sobre aspectos discursivos, textuales, temáticos, que le ayudarán a formular sus propias hipótesis y una «memoria de aprendizaje» para anotar su experiencia lectora, seguir su propio itinerario de aprendizaje y gestionar sus adquisiciones.

Utilización del vídeo en su doble faceta de:

1. Visualización activa de documentos auténticos con finalidades diversas: Búsqueda de indicios visuales e indicadores orales para la hipótesis de sentido, identificación de temas sociolingüísticos, análisis de problemas socioculturales, etc.
2. Producción de documentos: Adaptación de vídeos editados en lengua materna, filmación de experiencias de convivencia, de simulaciones, de vídeo-correspondencia, etc.

Será deseable un aula específica o al menos un aula compartida con otras asignaturas que utilicen materiales audiovisuales con unos mínimos requisitos de iluminación-oscurcimiento.

Consideraciones generales

El término evaluación recubre conceptos muy dispares pero en cualquier caso es un aspecto institucional cuya función es de extrema valía para que profesores y alumnos controlen el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus fases. No puede por lo tanto estar exclusivamente en manos del profesor y presentarse como un apéndice destinado a sancionar el rendimiento del alumno.

Por su carácter formativo, orientador y la evaluación, forma parte intrínseca de dicho proceso y, utilizada responsablemente, contribuirá a:

- Reforzar progresos y a esclarecer carencias o errores.
- Ayudar al profesor a replantear su actuación didáctica, haciéndole variar el método e incluso los objetivos si fuera preciso.
- Situar al alumno respecto a su propia trayectoria, motivándole a participar en la dinámica del aprendizaje.

Se extremará la atención al definir el objetivo a alcanzar en las tareas para evaluar las capacidades específicas que se pretenden medir y no otras. Estas capacidades revierten sobre contenidos referidos a conceptos, procedimientos o actitudes en mayor o menor medida.

La elección tomada sobre un tipo de aprendizaje significativo de la lengua francesa determina que el profesor evalúe la eficacia comunicativa como una globalidad (triángulo pragmático) en la que se integran componentes lingüísticos, comunicativos y estratégicos. Por ello los criterios for-

Evaluación

males lingüísticos se solaparán con criterios funcionales y esto dará paso a técnicas de evaluación acordes con este tipo de actividades comunicativas.

Se enumeran en el anexo de este documento los contenidos mínimos evaluables con un sistema criterial basado en capacidades. Se trata de orientaciones sobre lo que el alumno debe de alcanzar en los aspectos básicos de la Lengua Francesa, que cada profesor puede ampliar y detallar en el marco del proyecto curricular de su propio centro.

La valoración de estos criterios se hará de forma globalizadora y no tendrán una traducción cuantitativa individual.

Por otro lado enseñantes y alumnos evaluarán la planificación de actividades didácticas y el material empleado con el fin de adecuar las programaciones a la situación concreta de cada aula, analizando las dificultades encontradas a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje a través del «cahier de bord» de los alumnos y del profesor.

Orientaciones específicas: tipos de pruebas de evaluación, autoevaluación y coevaluación

Los métodos de evaluación deberán adaptarse al concepto de aprendizaje diseñado anteriormente en el que el estudiante construye no sólo unos conocimientos sino un «savoir faire» desde una perspectiva interactiva del lenguaje.

Esto implica una mayor diversificación de instrumentos de análisis. Las pruebas orales y escritas que evalúan la eficacia comunicativa en una situación determinada son más complejas ya que además de los conocimientos lingüísticos incluirán aquellos otros componentes que integran la competencia comunicativa (discursivas, estratégicas...). Abarcarán sus respectivos contenidos (desde los diferentes enfoques conceptuales, procedimentales y actitudinales, según el caso) y reflejarán el grado de capacitación alcanzado en el uso de estrategias.

En las actividades puntuales el profesor supervisa el proceso de aprendizaje mediante la observación; ahora bien conviene sobre todo para los grupos numerosos, llevar periódicamente un control, que servirá también como medio de información para el propio alumno, a través de instrumentos de evaluación específicos.

1. Evaluación del progreso del alumno

De forma general las pruebas para evaluar el progreso respecto al nivel inicial del alumno se definirán de acuerdo con los siguientes parámetros:

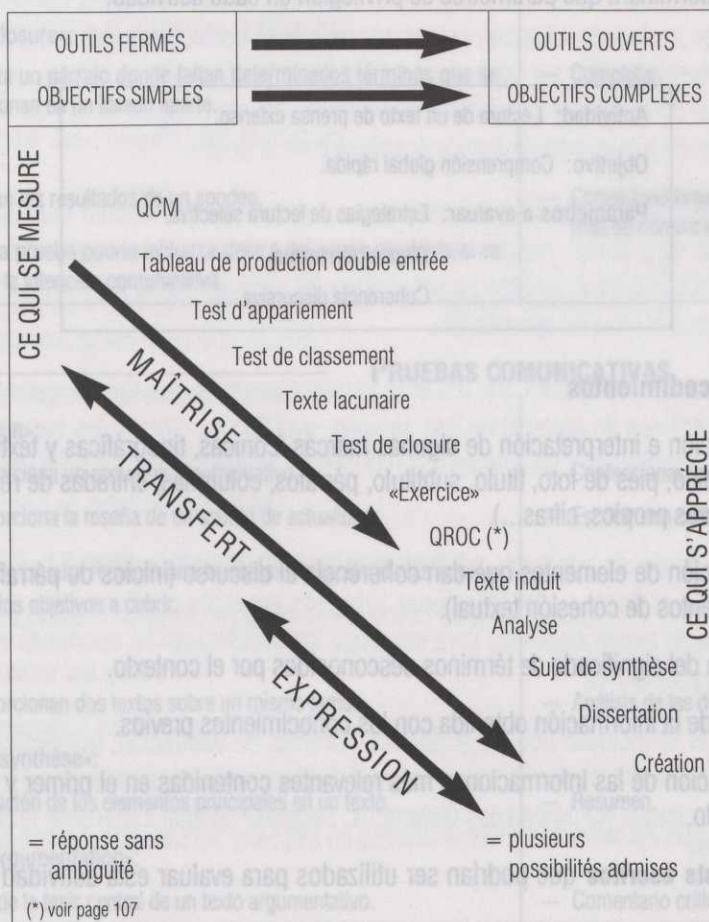
- Serán interactivas y contextualizadas.
- Plantearán la resolución de nuevos problemas.
- Fomentarán la utilización de técnicas conocidas por el alumno dentro de un contexto y con un propósito definido.
- Serán motivadoras y encajarán perfectamente dentro de la actividad concreta del aula de forma que no provoquen tensión en los estudiantes.

Estas pruebas que podrán ser orales y escritas recubrirán tanto objetivos simples para comprobar la adquisición de conocimientos (savoir), como objetivos complejos (savoir faire communicatif).

Se facilita el documento extraído de «L'Évaluation» de Tagliante (ver Bibliografía, pág. 86) en el que se interrelacionan los diferentes tipos de tests escritos según las taxonomías de Bloom y Landsheere, citando a continuación las aclaraciones que consideramos oportunas para esclarecer el citado documento:

BLOOM	V. ET G. DE LANDSHEERE
Connaissance Compréhension	Maîtrise
Application Analyse	Transfert
Synthèse Évaluation (esprit critique)	Expression

- La maîtrise: (...) Elle correspond aux niveaux inférieurs de «connaissance» et «compréhension» définies par Bloom. Les tests bien cadrés ne demanderont à l'élève qu'un choix à faire parmi un nombre limité de réponses prévisibles.
- Le transfert: (...) l'évaluation des transferts sera critérié (...) Le transfert recouvre le domaine compris entre les activités d'«analyse» et celles de «synthèse».
- L'expression: Elle touche les niveaux supérieurs (les mécanismes intellectuels complexes) de la taxonomie de Bloom. La performance de l'élève n'est plus tout aussi prévisible. La tâche demandée fait non seulement appel aux savoirs et aux savoir-faire acquis, mais également à la personnalité de chaque élève, à sa propre créativité.



Hemos incluido a título orientativo los ejercicios que pueden corresponder a estas pruebas, según el citado documento. Observamos que la mayoría de estos tests se refieren a los dos primeros objetivos (la maîtrise et le transfert). Sólo hay cuatro pruebas repertoriadas en relación con la expresión: la descripción oral de un objeto (ficha 15), respuestas no previsibles a interpelaciones (ficha 21), la argumentación oral (ficha 22) y la narración oral (ficha 23).

Sugerencia de organización para las actividades de evaluación

- **Grandes bloques/parámetros** de los que parte el profesor para organizar las actividades de evaluación:
 - Fonética y rasgos de oralidad.
 - Estrategias de comunicación.
 - Componente referencial (temática o claves socioculturales).
 - Léxico.
 - Morfosintaxis y funciones.
 - Intencionalidad comunicativa.
 - Disposición textual.
 - Coherencia discursiva.
 - Estrategias de lectura.
 - Estrategias de aprendizaje.

El objetivo determinará qué parámetros se privilegian en cada actividad.

Ejemplo:

Actividad: Lectura de un texto de prensa extenso.

Objetivo: Comprensión global rápida.

Parámetros a evaluar: Estrategias de lectura selectiva.

Disposición textual.

Coherencia discursiva.

• **Algunos procedimientos**

- Identificación e interpretación de algunas marcas icónicas, tipográficas y textuales (sección del periódico, pies de foto, título, subtítulo, párrafos, columnas, entradas de réplicas dialogales, nombres propios, cifras...).
- Identificación de elementos que dan coherencia al discurso (inicios de párrafos, articuladores, elementos de cohesión textual).
- Inferencia del significado de términos desconocidos por el contexto.
- Relación de la información obtenida con los conocimientos previos.
- Interpretación de las informaciones más relevantes contenidas en el primer y último párrafo del artículo.

- **Tipos de tests escritos** que podrían ser utilizados para evaluar esta actividad (cf. Tagliante, pág. 29):

A. Pruebas tradicionales, bastante dirigidas con resultados previsibles y matrices muy configuradas.

B. Pruebas comunicativas, más abiertas, con resultados menos previsibles y matrices que se amoldan y configuran de acuerdo con cada documento de lectura.

PRUEBAS TRADICIONALES

<p>— «Tableau de production à double entrée»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilita cuestionario sobre las ideas principales. 	<p>— Respuestas cortas.</p>
<p>— «Q C M»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilita cuestionario sobre ideas principales. 	<p>— Sí/No/? (con el valor que se atribuye al «?» explicado en la consigna).</p>
<p>— «Test d'appariement»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilitan frases truncadas. 	<p>— Ordenar los enunciados en desorden.</p>
<p>— «Test de classement»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilitan informaciones contenidas en inicio de párrafo en desorden. • Se facilitan dos textos sobre el mismo tema. • Se facilita el sumario de una revista. 	<p>— Localizar a qué párrafo corresponden.</p> <p>— Localizar y clasificar las informaciones redundantes en las dos columnas.</p> <p>— Localizar la página en la que se encuentra un tipo de información.</p>
<p>— «Texte lacunaire»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilitan frases que suponen la definición de adquisiciones léxicas derivadas del texto. 	<p>— Encontrar la palabra definida.</p>
<p>— «Test de closure»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilita un párrafo donde faltan determinados términos que se proporcionan en un listado aparte. 	<p>— Completar.</p>
<p>— «Q R O C»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilitan los resultados de un sondeo. <p>Esta última prueba podría incluirse dentro del grupo siguiente si se valora también la intención comunicativa.</p>	<p>— Comentario breve de dicho sondeo incitando a la utilización de las formas de comparación.</p>

PRUEBAS COMUNICATIVAS

<p>— «Texte induit»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proporciona un esquema argumentativo. • Se proporciona la reseña de un asunto de actualidad. <p>Este tipo de prueba requiere una buena explicitación de las consignas a seguir y los objetivos a cubrir.</p>	<p>— Confeccionar un entramado conversacional para un debate.</p> <p>— Escribir una carta como protagonista del hecho.</p>
<p>— «Analyse»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan dos textos sobre un mismo tema. 	<p>— Análisis de las distintas ideas que contienen.</p>
<p>— «Sujet de synthèse»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los elementos principales en un texto. 	<p>— Resumen.</p>
<p>— «Sujet d'argumentation»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la tesis central de un texto argumentativo. 	<p>— Comentario crítico personal.</p>

Estos últimos tipos de pruebas posibilitan la valoración de la capacidad del alumno para producir textos fluidos y coherentes con un léxico pertinente. El límite de tiempo y el volumen de producción serán las únicas consignas. En estos casos la plantilla de evaluación definirá, en función de los objetivos apuntados, qué tipo de conocimientos o de competencia deben ser evaluados de forma más precisa y con cuáles se puede ser más transigente.

2. Evaluación de la actitud del alumno

La actitud del alumno puede ser apreciada a lo largo del proceso de aprendizaje por medio de la observación directa por parte del profesor, del propio alumno o del grupo, a través de grabaciones en vídeo o magnetófono.

Factores que sirven para evaluarla:

- Uso de la Lengua Francesa en los intercambios de aula.
- Implicación en la negociación de la tarea.
- Colaboración en la búsqueda de material.
- Participación reflexiva en la resolución de las actividades.
- Iniciativa en la autocorrección.
- Aplicación de los conocimientos adquiridos en la resolución de nuevas tareas.

El profesor, de acuerdo con el/los objetivo/s a evaluar, intervendrá personalmente o marcará exclusivamente las pautas de actuación pudiendo, cuando lo considere oportuno, gestionar la coevaluación y autoevaluación por parte de los alumnos a través de intercambios de apreciaciones (utilizando medios de apoyo: grabaciones o filmaciones de actividades, fichas de observación...) que desemboquen en una puesta en común fructífera para el grupo.

La coevaluación de los alumnos y el profesor constituye un instrumento muy útil para identificar las dificultades surgidas en una actividad o en una tarea. Se trata de un elemento que implica en mayor medida al alumno en el proceso de aprendizaje. El participar en la determinación de los objetivos operativos contribuye a su apropiación.

La autoevaluación sirve para que los estudiantes conozcan qué tipo de conocimientos han adquirido, qué mecánica de aprendizaje han seguido, qué tipo de dificultades han encontrado a lo largo del proceso y cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que hay que reforzar.

El profesor tomará nota a lo largo del desarrollo de las tareas o proyectos y pasará encuestas a los estudiantes con el fin de poder reflexionar sobre los aspectos positivos y las dificultades que indiquen un grado de ajuste incorrecto para introducir las modificaciones oportunas en las intervenciones didácticas posteriores.

A continuación se incluyen como ejemplo las plantillas de evaluación, autoevaluación y coevaluación para evaluar la simulación de una emisión radiofónica del documento para 1.º de Bachillerato de Francés 2.ª Lengua (cf. Materiales Didácticos, Segunda Lengua Extranjera: Francés, Bachillerato M. E. C. 1992).

A) GRILLE D'ÉVALUATION POUR LE PROFESSEUR

1. Respect des consignes:

L'élève ne les comprend pas toujours.

Il/elle les comprend mais s'en écarte.

Il/elle les comprend et les respecte.

2. Lexique:

Il/elle possède un lexique assez varié et précis.

Il/elle déduit correctement le sens des termes nouveaux.

Il/elle les emploie d'une façon adéquate dans chaque contexte.

3. Morphosyntaxe:

Il/elle réutilise spontanément les nouveaux concepts grammaticaux.

Il/elle les réutilise spontanément et correctement.

Ses erreurs ne gênent pas la compréhension des énoncés.

4. Actes de parole:

Il/elle utilise dans chaque situation de communication des recours variés et précis pour:

- Se présenter et présenter quelqu'un.
- Donner un renseignement et demander de l'aide.
- Donner des conseils / des consignes.
- Donner une opinion.

5. Traits d'oralité:

Il/elle reconnaît la valeur des intonations / de l'accent d'insistance sur un terme / de l'allongement syllabique / des pauses.

Il/elle réemploie correctement ces éléments.

Il/elle réutilise d'autres procédés de syntaxe orale:

- La mise en relief avec le relatif.
- C.O.D. antéposé + pronom personnel de reprise.

Sa prononciation ne gêne pas la compréhension de ses énoncés.

6. Cohérence du discours:

Il/elle reconnaît les éléments d'enchaînement discursifs propres du média radiophonique.

Il/elle se sert avec aisance des stratégies d'interaction.

Il/elle se sert avec aisance de stratégies de communication pour éviter les blancs radiophoniques.

B) AUTOÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE

Que pensez-vous sur ces aspects?

OUI / NON

1. Type de collaboration surgie dans le groupe:

- Tu as aidé le groupe.
- Le groupe t'a aidé.
- Tu as travaillé avec autonomie.

2. **Le matériel** choisi (vidéos, presse, enregistrements):

- Il était motivant.
- Il était facile à utiliser.
- Je l'ai trouvé trop complexe.

3. **Le temps** donné pour la préparation:

- Bien distribué pour chaque étape de travail.
- Il a été suffisant.

4. Les fonctions jouées par **le professeur**:

- Il t'a donné des orientations utiles.
- Il t'a aidé à résoudre des problèmes techniques.
- Il a contribué à créer un climat de détente.
- Il t'a motivé avec ses appréciations.

5. **Difficultés** survenues au cours de l'expérience:

- En rapport avec le savoir-faire communicatif.
- En rapport avec le savoir linguistique.
- Malaise à l'égard de la résolution de ce type de tâche.

6. **Résultats.**

L'exécution de cette expérience a-t-elle amélioré ces facteurs?

- Tes connaissances sur les recours propres de la radio.
- Tes propres recours dans la communication orale.
- Ton écoute pour les productions d'autrui.
- Ton intégration dans la classe.

C) ÉVALUATION PROF./ÉLÈVE DE LA TÂCHE FINALE

Dans la séance de mise en commun après l'enregistrement de l'émission radiophonique, les élèves indiquent oralement et à tour de rôle leurs avis qui vont être classés sur le tableau (ou le rétro-projecteur) dans les trois catégories indiquées ci-dessous.

Une fois qu'ils ont rempli la première colonne le professeur ajoute, ou par contre élimine, nuance et manifeste son accord par rapport à ces opinions. On suit le même procédé pour les deux autres classements.

CE QUI VA		CE QUI NE VA PAS		CE QU'IL FAUT AMÉLIORER	
Élèves	Professeur	Élèves	Professeur	Élèves	Professeur
<p>Planificación de una programación inicial partiendo de 6 objetivos comunicativos y vertebrada por unas directrices suficientemente flexibles para posibilitar las adaptaciones que el profesor y alumnos resuelvan en cada caso concreto (posibilidad de itinerarios de trabajo diversificados dentro de estos tres macroactos).</p> <p>Opción de secuenciar en función de operaciones estratégicas comunicativas (cómo se aborda un resumen / un análisis / un comentario crítico; cuál es propósito de la actividad; qué procedimientos se deben emplear; con qué tipo de textos; cuál es el contexto discursivo, su intención comunicativa; a quién va destinado...), en vez de programar una recepción de textos en función de una progresión lingüística determinada.</p> <p>Elección de 3 macroactos, concebidos como tres compartimentos no estancos, sino plenamente interrelacionados, que supongan una gradación en el manejo de estrategias.</p> <p>El enfoque basado en la resolución de tareas se organiza trimestralmente en torno a dos unidades didácticas que giran en torno a tres macroactos:</p>					

- Primer trimestre: Resumen.
- Segundo trimestre: Análisis.
- Tercer trimestre: Comentario crítico.

El objetivo comunicativo de cada unidad didáctica refleja la integración de los diferentes componentes que surjan en la realización de las tareas.

- Focalización en campos referenciales específicos (cf. Núcleos de contenidos de 2º Bachillerato) que se adecuarían a un aprendizaje y enseñanza terminal.

- Contacto con la literatura francesa como expresión del patrimonio cultural francés.
- Contacto con aspectos interdisciplinares inherentes a las diversas modalidades de Bachillerato por las que puede optar el alumno.

- Temporalización: Damos a título de orientación unas indicaciones sobre el número de horas que consideramos necesarias para cubrir los objetivos propuestos:

- La distribución de un macroacto por trimestre como eslabones fijos que posibilitan la secuencia.

- El desarrollo de las prácticas didácticas dentro de cada bloque será en cambio muy variable en cada caso concreto, ya que se podrá añadir, suprimir o desarrollar contenidos según las necesidades que lo determinan.

Programación

Los **critérios para la secuencia** suponen:

- Aplicación de los principios didácticos citados y del concepto de diseño de tarea (p. 9 y p. 12).
- Planificación de una programación inicial partiendo de 6 objetivos comunicativos y vertebrada por unas directrices suficientemente flexibles para posibilitar las adaptaciones que el profesor y alumnos resuelvan en cada caso concreto (posibilidad de itinerarios de trabajo diversificados dentro de estos tres macroactos).
- Opción de secuenciar en función de operaciones estratégicas comunicativas (cómo se aborda un resumen / un análisis / un comentario crítico; cuál es propósito de la actividad; qué procedimientos se deben emplear; con qué tipo de textos; cuál es el contexto discursivo, su intención comunicativa; a quién va destinado;...), en vez de programar una recepción de textos en función de una progresión lingüística determinada.
- Elección de 3 macroactos, concebidos como tres compartimentos no estancos, sino plenamente interrelacionados, que suponen una gradación en el manejo de estrategias.
- El enfoque basado en la resolución de tareas se organiza trimestralmente en torno a dos unidades didácticas que giran en torno a tres **macroactos**:
 - Primer trimestre: Resumen.
 - Segundo trimestre: Análisis.
 - Tercer trimestre: Comentario crítico.

El objetivo comunicativo de cada Unidad didáctica refleja la integración de los diferentes componentes que surjan en la realización de las tareas.

- Focalización en campos referenciales específicos (cf. Núcleos de contenidos de 2º Bachillerato) que se adecuarían a un aprendizaje y enseñanza terminal.
 - Contacto con la literatura francesa como expresión del patrimonio cultural francés.
 - Contacto con aspectos interdisciplinares inherentes a las diversas modalidades de Bachillerato por las que puede optar el alumno.
- Temporalización: Damos a título de orientación unas indicaciones sobre el número de horas que consideramos necesarias para cubrir los objetivos propuestos:
 - La distribución de un macroacto por trimestre como eslabones fijos que posibilitan la secuencia.
 - El desarrollo de las prácticas didácticas dentro de cada bloque será en cambio muy variable en cada caso concreto, ya que se podrá alterar, suprimir o desarrollar contenidos según las necesidades que lo determinen.

Criterios generales

Primer trimestre: Resumen

UNIDAD 1		UNIDAD 2	
Objetivo Comunicativo			
Resumen a través de intercambios conversacionales relacionados con el trabajo en el aula.		Resumen de textos con estructura argumentativa.	
Situación de Comunicación			
Negociación oral de tareas.		Artículos de opinión y textos de divulgación.	
Contenidos			
Conceptos	Procedimientos	Actitudes	
<ul style="list-style-type: none"> — Léxico propio de cada situación comunicativa. — Tipología textual: <ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos. • Textos expositivos–argumentativos. • Textos descriptivos–narrativos. — Estilo directo / indirecto: <ul style="list-style-type: none"> • Verbos introductoros. • Concordancias temporales. • Marcadores espacio–temporales. — Intencionalidad comunicativa. — Cohesión textual y progresión temática. — Enlaces supraoracionales. — Oración compleja. — Estructura de los textos. — Aspectos socioculturales. — Recursos expresivos. — Estrategias de comunicación adecuadas al objetivo. — Actos comunicativos: <ul style="list-style-type: none"> • Describir. • Narrar. • Argumentar. 	<ul style="list-style-type: none"> — Reutilización del léxico mediante procedimientos de generalización. — Identificación de la tipología textual. — Transposición en estilo diferido de enunciados. — Identificación e interpretación de la información global del texto. — Análisis de procedimientos lingüísticos. — Selección y eliminación de datos. — Contracción de textos. — Elaboración de esquemas: ideas jerarquizadas. — Planificación de resúmenes. — Reformulación de textos. — Extracción e interpretación de claves socioculturales implícitas en los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Revisar los textos producidos. — Intervenir sin ser requeridos por el profesor en el intercambio de ideas. — No incluir en el resumen valoraciones personales. 	

Preconceptos

En este caso interesa analizar qué conocimientos previos poseen los alumnos en el campo de los procedimientos y de las estrategias de aprendizaje.

- Puesta en común de procedimientos para elaborar un resumen escrito de un texto en lengua materna (cf. Mapa conceptual).
- Práctica con texto de tipo ensayo en lengua materna (cf. Tratamiento del resumen en la actual prueba de selectividad).
- Transferencia de estrategias a la Lengua extranjera: análisis en grupo.
- Integración de conceptos.

Objetivos didácticos

1. Manejar en la negociación y resolución de tareas estrategias de comunicación que posibiliten la comprobación de una correcta interpretación de consignas y la puesta en común de las decisiones del grupo.
(resumen y conclusiones orales).
2. Condensar textos escritos en proposiciones básicas, seleccionando las ideas más relevantes y eliminando los elementos secundarios.
(contracción de textos).
3. Interpretar la organización textual, comprobar el significado de términos en relación a su contexto con la ayuda necesaria y de forma general reflexionar sobre la lengua con el propósito de analizar las ideas esenciales que vertebran los textos.
4. Jerarquizar de forma significativa los datos / opiniones que se desprenden de los textos y extraer su significado global.
(esquemas).
5. Formular de forma personal, concisa y con corrección lingüística las informaciones contenidas en los textos, evitando la paráfrasis y las valoraciones subjetivas.
(resumen).

Temporalización

Unidad didáctica 1 (8 clases):

- Prueba de preconceptos.
- Negociación de objetivos, selección de material y contenidos, tareas preparatorias, tareas finales y evaluación.

Unidad didáctica 2 (hasta completar el trimestre):

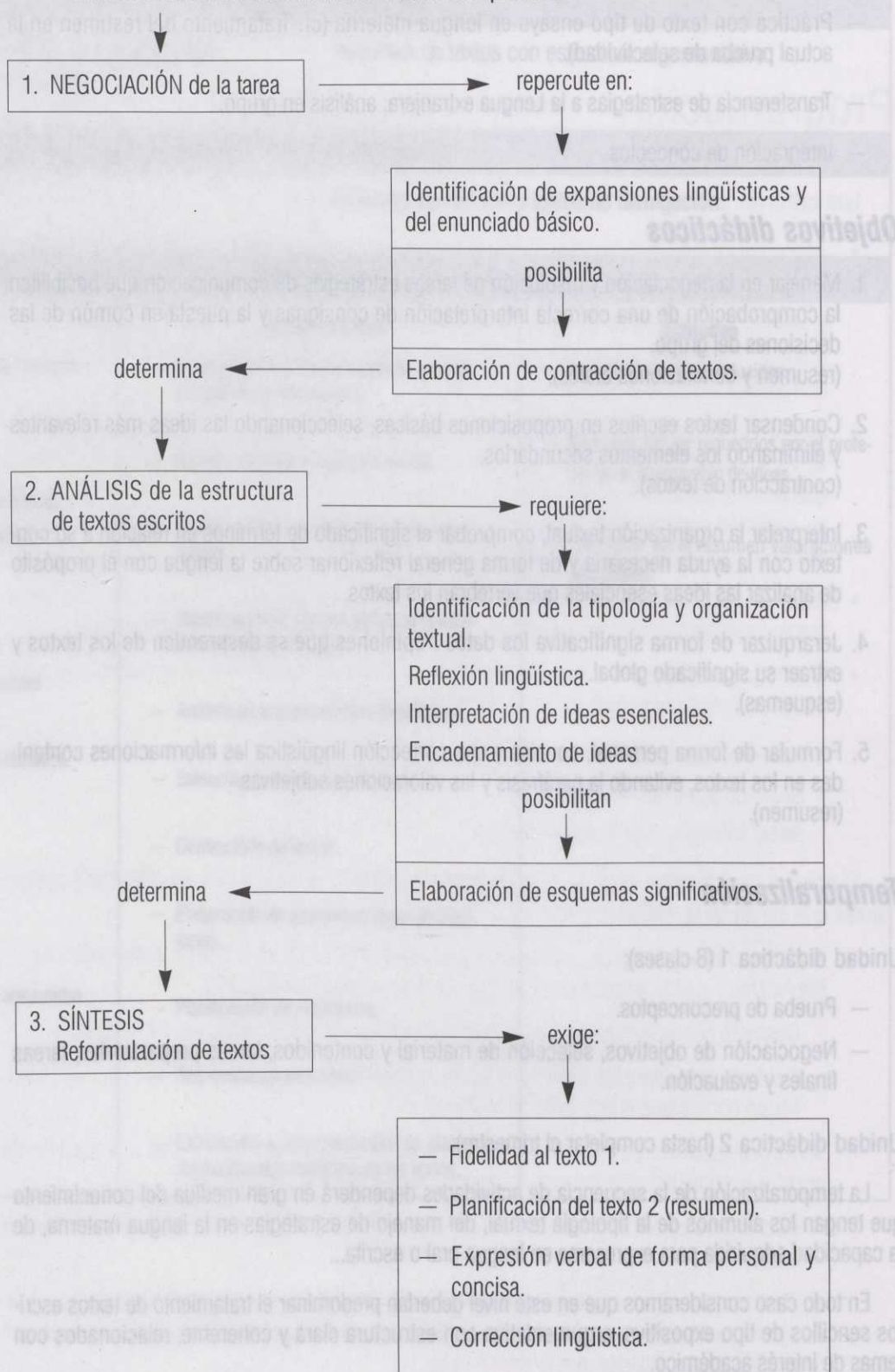
La temporalización de la secuencia de actividades dependerá en gran medida del conocimiento que tengan los alumnos de la tipología textual, del manejo de estrategias en la lengua materna, de la capacidad adquirida para expresarse en lengua oral o escrita...

En todo caso consideramos que en este nivel deberían predominar el tratamiento de textos sencillos de tipo expositivo-argumentativo con estructura clara y coherente, relacionados con temas de interés académico.

Las actividades de evaluación escalonadas a lo largo del trimestre darán cuenta del cumplimiento de los diferentes objetivos didácticos, citados con anterioridad, y del objetivo final que los vertebraba (el resumen).

Mapa conceptual sobre el resumen escrito: 3 fases

Intercambios conversacionales alumnos / profesor



Actividades

Se sugieren a continuación algunas actividades que podrían realizarse para cubrir el objetivo propuesto.

Ejemplos de actividades didácticas

- Comprobación de conocimientos previos (procedimientos adquiridos en la resolución de esta tarea en lengua materna).
- Exposición oral de las conclusiones sobre la decisión de la tarea final.
- Transformaciones del «Fait divers» en «Brèves» y viceversa.
- Creación de títulos para artículos, párrafos.
- Apuntes a partir de un relato oral y narraciones breves.
- Intercambio de reseñas cinematográficas (véase revista *Premières*).
- Exposición del contenido esencial de una entrevista, sin omitir los datos que lo enmarcan.

Trabajos de grupo

- El primer equipo amplía un relato mínimo / la síntesis de un artículo de opinión por medio de descripciones subjetivas; el segundo equipo determina el texto básico inicial.
- Reformular un texto en resúmenes sucesivos ateniéndose a un número determinado de palabras expresado en la consigna.
- Los dos equipos resumen artículos de su interés pero incluyen valoraciones personales que detectará el otro equipo.

Ejemplos de actividades de evaluación

a) Fase 1 del mapa conceptual sobre el Resumen

- Competencia *estratégica*: Test de conocimientos previos.

b) Fase 2 del mapa conceptual sobre el Resumen

- Competencia *discursiva*:

— Tipo de texto y propósito de comunicación:

- Exposición–argumentación.
- Descripción–narración.
- Información.

— Organización textual:

- Tesis / idea principal, argumentos, ordenación de párrafos.
- Localización mediante subrayado del enunciado, cuestionarios, restablecer la coherencia de un texto desordenado (cf. «test de classement»):
 - Puntuación (completar un texto sin puntuación).
 - Conectores, enlaces supraoracionales. (Permuta de conectores que no cambien el significado, cambios de organización textual).

- Competencia *lingüística*:
 - Análisis semántico. Definiciones de términos (test QCM). Búsqueda de sinónimos, homónimos, derivados. («Test lacunaire»).
 - Identificación e interpretación de claves socioculturales: «Tableau de production à double entrée».
 - Identificación y análisis de expansiones calificativas: «Contraction de textes».
 - Tiempos verbales (anterioridad y posterioridad). Causa y consecuencia: «Text d'appariement».
- c) Fase 3 del mapa conceptual sobre el Resumen
 - Competencia *estratégica, discursiva y lingüística*:
 - Esquemas.
 - Ejercicios de síntesis.

Possible matriz de corrección:

- Respetar la consigna (número de términos).
- No retoma sistemáticamente los términos del texto.
- Evita la paráfrasis.
- No añade valoraciones personales.
- Planificación discursiva adecuada a la intención comunicativa.
- Corrección lingüística.
- Coherencia.

Segundo trimestre: Análisis

UNIDAD 3'		UNIDAD 4
Objetivo Comunicativo		
Análisis de una obra literaria.		Análisis de secuencias fílmicas.
Situación de Comunicación		
Relatos breves, cuentos.		Películas de ficción y documentales testimoniales.
Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> — Participación en conversaciones y exposiciones que giran en torno al análisis del relato/trama argumental de películas. — Aspectos funcionales: hacer hipótesis, expresar probabilidad, duda, argumentar, resumir. — Tipos de discurso <ul style="list-style-type: none"> • Narraciones, sugerencias, argumentaciones. — Fonética, rasgos prosódicos. — Comprensión de un texto literario o película. — Léxico presente en los documentos. — Trama argumental de un relato escrito o cinematográfico. — Género literario / fílmico. — Registro temporal: Passé Simple / Imparfait... — Tiempo de enunciado / enunciación. — Claves socioculturales. — Registro de lengua. — Narrador y estilo. — Noción de plano, secuencia, tiempo cinematográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> — Comprensión global y específica en la comunicación interpersonal (exposiciones y debates). — Uso de estrategias de comunicación para: <ul style="list-style-type: none"> • Pedir una aclaración. • Precisar, contrastar, comprobar un dato / argumento. • Concluir, resumir. — Análisis de la progresión temática. — Planificación de esquemas narrativos. — Resúmenes. — Interpretación de claves socioculturales. — Identificación de recursos literarios / cinematográficos. — Estrategias de lectura y descodificación del lenguaje cinematográfico que posibilitan: <ul style="list-style-type: none"> • Anticipación en la localización e interpretación de datos. • Selección correcta de datos. • Delimitación de secuencias. — Utilización de fuentes instrumentales (libros de consulta, diccionario...). — Control de las producciones escritas (corrección). <p style="text-align: center;">Autonomización</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lectura de textos literarios en el futuro tiempo de ocio. — Interpretación de películas de ficción y documentales. 	<ul style="list-style-type: none"> — Participar con responsabilidad en las tareas de grupo. — Aceptar las interpretaciones correctamente argumentadas aun cuando sean diferentes a las propias. — Valorar los rasgos artísticos contenidos en los textos.

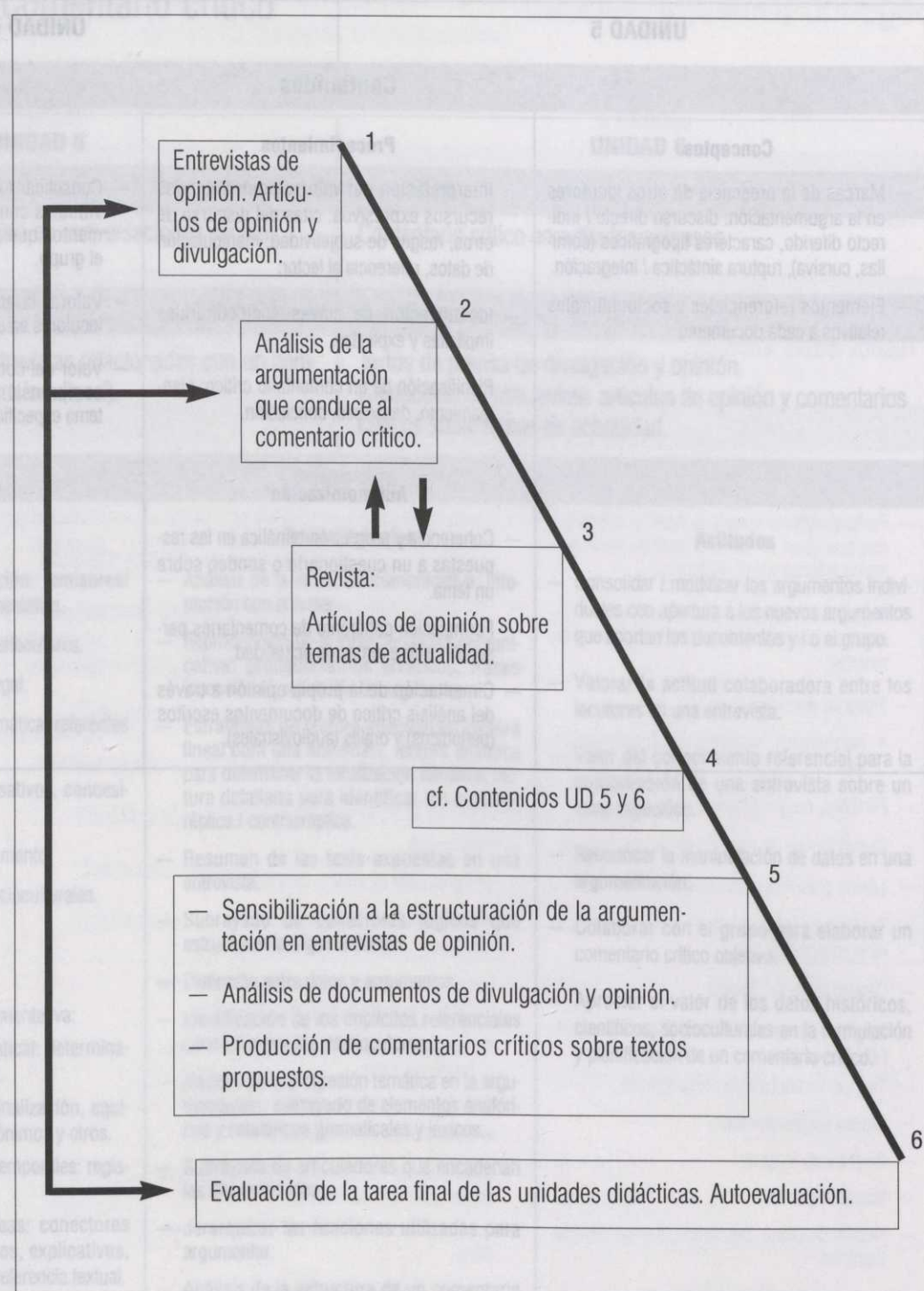
1. Para el desarrollo de esta Unidad ver apartado «Desarrollo de la Unidad 3».

Tercer trimestre: Comentario crítico

UNIDAD 5		UNIDAD 6
Objetivo Comunicativo		
Análisis de la argumentación en conversaciones escritas.		Comentario crítico en artículos extensos.
Situación de Comunicación		
Entrevistas de opinión, entrevistas relacionadas con un campo específico (científico, sociocultural).		Textos de prensa de divulgación y opinión. Confección de una revista: artículos de opinión y comentarios críticos sobre temas de actualidad.
Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> — Situación de comunicación: emisores/receptores, intención argumentativa. — Plano de una entrevista: interlocutores. — Concepto de cohesión dialogal. — Concepto de coherencia temática: referentes gramaticales y léxicos. — Conectores lógicos: adversativos, concesivos, consecutivos. — Léxico propio de cada documento. — Implícitos contextuales y socioculturales. — Juego pronominal. — Recursos para interrogar. — Concepto de cohesión argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> • Sustitutos de tipo gramatical: determinación y pronominalización. • Sustitutos léxicos: nominalización, equivalentes semánticos: sinónimos y otros. • Organizadores espacio-temporales: registro temporal. • Encadenamiento de ideas: conectores interfrácticos: expositivos, explicativos, ilustrativos, lógicos y de referencia textual. — Funciones para argumentar: exponer, explicar, ilustrar con ejemplos, matizar, objetar, aceptar y oponerse a un argumento, persuadir, resumir, concluir. — Concepto de estructura argumentativa: inductiva, deductiva, sintetizante, en paralelo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Análisis de la intención comunicativa: interacción con el lector. — Reproducción de la intencionalidad comunicativa: procedimientos enfáticos, frases inconclusas, repetición de segmentos. — Estrategias de lectura adecuadas: lectura lineal para una entrevista, lectura analítica para determinar la focalización temática, lectura detallada para identificar los enlaces, réplica / contrarréplica. — Resumen de las tesis expuestas en una entrevista. — Subrayado de conectores lógicos que estructuran la argumentación. — Distinción entre datos y argumentos. — Identificación de los implícitos referenciales conocidos por los interlocutores. — Análisis de la progresión temática en la argumentación: subrayado de elementos anafóricos y catafóricos gramaticales y léxicos. — Subrayado de articuladores que encadenan las diferentes ideas. — Jerarquizar las funciones utilizadas para argumentar. — Análisis de la estructura de un comentario crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la tesis principal y argumentos que la sustentan. • Localización de la tesis. • Identificación del tipo de estructura argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> — Consolidar / modificar los argumentos individuales con apertura a los nuevos argumentos que aportan los documentos y / o el grupo. — Valorar la actitud colaboradora entre los locutores en una entrevista. — Valor del conocimiento referencial para la comprensión de una entrevista sobre un tema específico. — Reconocer la manipulación de datos en una argumentación. — Colaborar con el grupo para elaborar un comentario crítico objetivo. — Apreciar el valor de los datos históricos, científicos, socioculturales en la formulación y planificación de un comentario crítico.

(Continuación)

UNIDAD 5		UNIDAD 6
Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> – Marcas de la presencia de otros locutores en la argumentación: discurso directo / indirecto diferido, caracteres tipográficos (comillas, cursiva), ruptura sintáctica / integración. – Elementos referenciales y socioculturales relativos a cada documento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretación del valor de determinados recursos expresivos: citas del discurso de otros, rasgos de subjetividad, manipulación de datos, referencia al lector. – Identificación de claves socioculturales implícitas y explícitas. – Planificación de un comentario crítico: planteamiento, desarrollo, conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Consolidar / modificar los argumentos individuales con apertura a los nuevos argumentos que aportan los documentos y / o el grupo. – Valorar la actitud colaboradora entre los locutores en una entrevista. – Valor del conocimiento referencial para la comprensión de una entrevista sobre un tema específico.
Autonomización		
	<ul style="list-style-type: none"> – Coherencia y progresión temática en las respuestas a un cuestionario o sondeo sobre un tema. – Formulación coherente de comentarios personales sobre temas de actualidad. – Cimentación de la propia opinión a través del análisis crítico de documentos escritos (periódicos) y orales (audiovisuales). 	



Preconceptos

- Reconocimiento de determinadas tipologías y estructuras textuales: entrevistas escritas y textos de divulgación y opinión en lengua materna y en lengua extranjera.
- Capacitación comprensiva de los referentes socioculturales y léxicos en temas de actualidad o próximos a sus intereses.

- Reconocimiento del valor de diferentes estrategias de lectura para alcanzar el objetivo perseguido.
- Técnicas de análisis de textos utilizadas ya en los dos primeros trimestres.

Objetivos didácticos

1. Identificar los recursos que encadenan las distintas réplicas en una conversación escrita y las argumentaciones en un artículo de opinión (procedimientos anafóricos y catafóricos de tipo gramatical y léxico, conectores,...).
2. Reconocer el valor de determinados elementos textuales y paratextuales en una entrevista escrita (rasgos sociolingüísticos de los interlocutores, rasgos de oralidad, gestualidad,...) y en un artículo de divulgación (valor de las comillas, uso del estilo directo / indirecto, verbos introductores, gráficos e imágenes,...) para la exposición de la opinión.
3. Utilizar estrategias de lectura adaptadas al objetivo perseguido: lectura lineal para una entrevista; lectura rápida para determinar la tesis central de un artículo de opinión; lectura detallada para identificar la organización textual.
4. Intercambiar en debates orales opiniones personales basadas en una correcta comprensión de los textos abordados, imbricando de forma coherente en el propio razonamiento los argumentos presentes en esos textos.
5. Interpretar en un texto expositivo / argumentativo el grado de adhesión del autor respecto al tema, la implicación del lector y la adecuación de los argumentos a la intencionalidad comunicativa perseguida.
6. Recurrir de forma autónoma a conocimientos lingüísticos y temáticos para la comprensión y el análisis de documentos de opinión.
7. Planificar un comentario personal teniendo en cuenta: la estructura argumentativa (selección y orden de argumentos, exposición de la tesis y conclusión); la cohesión y la coherencia (sustitutos léxicos y gramaticales, enlaces supraoracionales,...); la situación de enunciación (intencionalidad, sujetos y objetivos apuntados).

Temporalización

En el tercer trimestre se dedicarán dos semanas al análisis de opiniones vertidas en conversaciones de prensa. La estructura de estos textos (réplica / contrarréplica) pone en juego un tipo de estrategia de lectura (lectura lineal) que facilita la comprensión de los rasgos de argumentación sin por ello perder el hilo de la coherencia del conjunto.

A lo largo de las cuatro semanas siguientes se abordarán documentos no dialogales de prensa de divulgación y opinión. Se trata de analizar la estructura y las características de los textos argumentativos, iniciándose el proceso de aprendizaje comprensivo de los elementos que articulan ese tipo de textos.

En las cuatro semanas siguientes se reinvertirá lo adquirido en actividades de producción con vistas a una tarea final: la elaboración de una revista de opinión en la que a través de la expresión de la opinión crítica se retomarán los dos macroactos trabajados en los dos primeros trimestres: el resumen y el análisis. Estas actividades se abordarán en contextos temáticos extraídos de los medios de comunicación, relacionados con el campo de especialización o con los propios intereses del grupo de alumnos.

Actividades

Se proporcionan a modo de ejemplo tipos de actividades que podrían realizarse para cubrir el objetivo propuesto.

Ejemplos de actividades didácticas

- Dar en desorden las réplicas y contrarréplicas que conforman una entrevista de opinión. Ordenarlas y estructurar la entrevista.
- A partir de una entrevista en la que el entrevistado es favorable a una tesis, intervenir defendiendo el punto de vista opuesto.
- Proporcionar un artículo donde el escritor expone su postura crítica frente a un tema: reproducir el cuestionario previo que el periodista ha llevado para entrevistarle.
- Distribución de varias entrevistas. Indicar los diferentes parámetros de cada situación de enunciación: a quién se entrevista, imagen social, para qué público, con qué objetivos,...
- Formulación de hipótesis de sentido a partir de Titulares de entrevistas.
- Simulación oral de una entrevista de prensa, interpretando sobre el escrito los rasgos propios de la oralidad: entonación y alargamiento silábico expresivo, énfasis de ciertos términos, repetición de determinados segmentos, gestualidad...
- A partir de la tesis y argumentos sostenidos en una entrevista escribir una carta al colectivo afectado.
- Analizar diferentes artículos de divulgación y opinión: distinguir tesis, argumentos, punto de vista del escritor, y determinar el tipo de estructura argumentativa.
- Ante la decisión oficial de un organismo que supone un claro perjuicio para un sector de la comunidad social, responder justificando nuestra posición con argumentos.
- Exponer por escrito el punto de vista personal sobre un tema ya abordado, teniendo en cuenta las formas de progresión temática, utilizando conectores interfrácticos y las funciones adecuadas.
- A partir de un problema de actualidad los alumnos en grupos pequeños producirán textos argumentativos. En la puesta en común se analizarán las características formales de argumentación que estructuran los textos producidos.
- Dar en desorden un artículo de opinión: tesis, argumentos, conclusión. Reordenarlo utilizando articuladores supraoracionales.
- Debate oral: dos grupos de alumnos que disienten argumentan sus distintas posturas.
- Visualización de un debate grabado en vídeo. Los alumnos oyen sólo las intervenciones de un participante y anotan las premisas, tesis y argumentos. Deducir la contraargumentación del contrincante.
- Planificación de una conclusión a partir de una reflexión determinada. Analizar las constantes que integran las conclusiones y sus encadenamientos.
- Hacer un listado de datos y opiniones contenidos en un texto de divulgación científica. Reformular el texto añadiendo encadenamiento interfráctico.
- El político chaquetero: retomar una argumentación diciendo todo lo contrario pero empleando los mismos conectores.

- A partir de los asuntos de la más reciente actualidad: política, cultural, social, académica, recogidos en documentos auténticos, confeccionar diversos comentarios críticos para una revista de opinión.

Ejemplos de actividades de evaluación

- Para evaluar la capacidad de identificación y comprensión de los elementos significativos en los textos:
 - «Tableau de production à double entrée»: respuestas a un cuestionario con frases cortas (comprensión global de un texto).
 - «Q C M» Identificar argumentos en un texto expositivo.
 - «Test d'appariement»: ordenar una entrevista de opinión.
 - «Test de classement»: distinguir entre datos y argumentos.
- Para comprobar el nivel de reconocimiento de los componentes sintácticos y léxicos en la argumentación (uso de conectores, red anafórica gramatical y léxica,...) y también la apropiación del léxico específico de los documentos abordados:
 - «Texte lacunaire»: completar un texto al que le faltan determinados elementos. (p. e. conectores, signos de puntuación).
 - «Test de closure»: reemplazar los elementos que se repiten por equivalentes léxicos y gramaticales.

Este tipo de pruebas se utilizará en la primera fase de análisis de entrevistas de opinión y aproximación al comentario crítico en documentos de prensa.

- Para valorar la capacidad de producir textos argumentativos, crearemos pruebas que pidan una producción personal del alumno, más o menos guiada a través de las propias consignas.
 - Hacer un artículo de divulgación a partir de una entrevista a un especialista en un tema concreto.
 - Proponer la defensa de una tesis ante un público determinado y por un motivo concreto.
 - Cuestionario acerca de un problema actual y los factores que lo determinan.

Especificar en la consigna la extensión de las respuestas y la utilización de determinados elementos para articularlas.

Possible matriz de corrección:

- Comprende la consigna.
- Utiliza adecuadamente los medios lingüísticos para argumentar.
- Emplea un léxico variado, términos de reciente adquisición.
- Emplea argumentos pertinentes.
- Su discurso es coherente.
- Grado de corrección lingüística.

A modo de ejemplo se proporcionan algunos documentos de prensa que podrían ser utilizados como soporte.

La science pour tous

Les 4, 5 et 6 juin, la science est en fête. Organismes de recherche, laboratoires, universités et musées s'ouvriront au public. Car comme le rappelle François Kourilsky, directeur du Centre national de la recherche scientifique (CNRS), la science doit être accessible au plus grand nombre.



Les Clés : Quel est, selon vous, le rôle à jouer par les scientifiques dans le domaine de la vulgarisation de leurs recherches ?

François Kourilsky : La science est une part importante de la culture dans l'acquisition de connaissances nouvelles. Mais le scientifique n'a plus à jouer le rôle du professeur qui enseigne son grand savoir.

Ce qui importe, c'est la vraie communication. Une bonne vulgarisation doit être un dialogue passionné. Et scientifique se doit de communiquer sa passion au public.

Le deuxième rôle du scientifique, c'est d'apprendre

aux jeunes comme aux adultes à critiquer la prétendue "vérité scientifique". Si la science a une chose à apprendre, c'est à gérer le doute. Un chercheur conçoit une hypothèse de travail et la vérifie. Il n'a pas d'a priori et accepte d'avoir tort.

Les Clés : Toutes les disciplines scientifiques peuvent-elles être vulgarisées ?

F.C. : Oui. Je dirais que cela dépend par qui et comment ! Les chercheurs ont bien sûr plus ou moins de talent pour parler. Il en est certains, comme Hubert Reeves, Luc Montagnier, Georges Charpak ou Paul-Émile Victor qui communiquent très bien.

Les Clés : Que pensez-vous de l'absence d'émissions scientifiques à la télévision française ?

F.C. : Je trouve extrêmement regrettable la pauvreté de la France en matière de télévision scientifique. Les responsables de chaînes devraient comprendre que l'on peut apprendre en s'amusant. C'est possible : M6 le réussit très bien et, en Italie ou en Angleterre, l'audimat (le taux d'écoute) de certaines émis-



Milan Presse, l'éditeur des Clés de L'Actualité, participe à la Fête de la Science, les 4, 5 et 6 juin prochains, à Paris. Pendant ces trois jours, Milan Presse tient un stand ouvert au public à La Défense.

sions scientifiques dépasse largement celui des matchs de football...

Les Clés : Que fait le CNRS en faveur de la vulgarisation scientifique ?

F.C. : Nous organisons des expositions à Paris et dans les régions, des chercheurs se rendent dans les écoles et les lycées à l'invitation des enseignants (expérience "1 000 classes, 1 000 chercheurs", l'annuaire). Nous participons à des manifestations à la Cité des Sciences de La Villette et au palais de la Découverte à Paris... Nous nous efforçons de faire plus encore. Et ce serait bien si la presse et la télé nous y aidaient. ■

Propos recueillis par Myriam Chaplain-Riou

Le Point : Pourquoi cette incursion dans un genre nouveau pour vous, le fantastique ?

Francis Ford Coppola : J'ai trouvé très amusante cette idée de revenir aux sources du vrai « Dracula », avec une distribution jeune. On m'a tout de suite demandé comment je voulais le faire, où, et ce que ça allait coûter : je n'en avais pas la moindre idée ! Je dois avouer que l'idée de partir plusieurs mois en Roumanie ne m'emballait qu'à moitié. Après tout, aborder le mythe du vampire signifiait pour moi une sorte de retour aux sources, car j'ai commencé dans ce métier comme assistant sur des films d'horreur avec Roger Corman.

Mais mon approche de « Dracula » n'a rien eu à voir avec l'esthétique des films de la Hammer. D'une certaine façon, j'étais prêt à le tourner aussi bien en décors naturels qu'en studio. C'est en rentrant aux Etats-Unis que j'ai senti que la Columbia voulait vraiment me garder à demeure à Los Angeles afin de mieux contrôler ce budget. Je les ai diaboliquement encouragés à opter pour cette solution, car je savais que ce choix artistique pourrait me permettre, à l'arrivée, de faire un film moins conventionnel. Je sentais que le décor permettrait de donner à ce « Dracula » un vrai style.

Qu'est-ce qui est le plus difficile : recréer Las Vegas dans « Coup de cœur » ou la Transylvanie dans « Dracula » ?

Pour moi, le défi était ailleurs : il s'agissait de recréer un monde d'illusion dans un style totalement féérique. Je n'ai donc pas voulu recourir aux trucages et aux facilités procurés par les ordinateurs. Mon « Dracula » est de la « old-tech », pas de la « high-tech » ! N'oubliez pas que ce roman a été écrit au moment de la naissance du cinéma. Il est donc tout à fait plausible que le comte Dracula entre à Londres dans une baraque foraine pour voir les premières images animées. J'ai donc parié que je pourrais, moi aussi, faire de la magie à l'écran avec les mêmes armes que les grands précurseurs, qu'ils s'appellent Méliès, Pabst, Murnau ou Cocteau. Voilà pourquoi la majorité de mes effets spéciaux ont été réalisés non pas en laboratoire, mais directement à la prise de vues, avec la caméra, en faisant tourner le moteur à l'envers, en impressionnant la pellicule plusieurs fois, ou en jouant avec des miroirs. J'ai même ressorti ma vieille Pathé-Baby à manivelle pour



**RENCONTRE
AVEC
FRANCIS FORD
COPPOLA**

« Mon « Dracula » est un rêve noir »

COLUMBIA



Coppola avec Winona Ryder
« Mon enthousiasme m'a ruiné »

filmer une scène de rue !

Pour l'image et les costumes, nous nous sommes inspirés des tableaux de l'école symboliste, ceux de Gustave Moreau ou de Klimt, qui étaient des contemporains de Stoker. Il était très important que cette histoire ténébreuse baigne dans l'atmosphère ésotérique qui était celle du Londres de l'époque. J'ai voulu que ce « Dracula » soit un rêve noir...

Ce personnage décadent nous intéresse-t-il vraiment ?

Le vrai problème de Hollywood, aujourd'hui, est de ne pas savoir trouver de bons auteurs et de bons scénarios. La facilité est donc de se tourner vers les classiques, qu'il s'agisse du « Dernier des Mohicans » ou de « Dracula ». Moi, ça ne me gêne pas, car je pense qu'il est bon d'avoir à la fois un pied dans le passé et l'autre dans l'avenir. « Dracula » est un roman d'une grande richesse. Orson Welles l'adorait, et il l'avait adapté pour la radio. Cette histoire parle du sang, symbole de

l'amour et de la passion. Elle traite aussi de la corruption du monde chrétien et des déviations blasphématoires de la religion. Comme catholique, c'est un sujet qui me tient à cœur : après tout, il y a une corrélation entre ce que je racontais sur les coulisses du Vatican dans « Le parrain 3 » et l'errance pathétique de Dracula, prince déchu qui a commis des horreurs en croisade au nom de l'Eglise.

Il est difficile de voir votre film sans penser aussi au sida...

Il était inévitable qu'on m'en parle, (Stoker est mort de la syphilis) puisqu'il s'agit d'une histoire fondée sur l'échange de sang, de semence, et sur la contamination. Mais l'analogie s'arrête là. Si j'avais voulu faire une vraie parabole sur le sida, j'aurais choisi un autre livre que « Dracula ».

Ne regrettez-vous pas d'avoir perdu votre liberté en mettant votre talent au service des studios pour des films de commande ?

Si je peux regretter quelque chose dans ma carrière, c'est de n'avoir pas su rester fidèle à mes exigences du début, c'est-à-dire de ne plus être toujours mon propre scénariste. J'ai une grande admiration pour Woody Allen : il écrit, il réalise, il monte, sans jamais rendre de comptes. Moi, je me suis trop impliqué dans des aventures insensées comme « Le parrain » ou « Apocalypse Now », où je me suis un peu perdu, et pas

seulement sur le plan financier. Je n'ai vraiment écrit que deux scripts, « Conversation secrète » et « Les gens de la pluie ».

Après, je n'ai plus jamais eu les sept ou huit mois nécessaires pour l'écriture. Mais qui aurait pu m'empêcher de me jeter tête baissée dans une comédie musicale ou dans la constitution de mon propre studio ? Personne. Mon enthousiasme m'a ruiné. Pour payer mes dettes, pour faire tourner mes équipes et faire vivre ma famille, j'accepte des scénarios tout prêts ; ainsi je gagne du temps. Les dix dernières années ont vraiment été très difficiles. Peut-être qu'avec les recettes de ce « Dracula » je pourrai finir de rembourser ce que je dois, et retourner enfin à l'écriture... Mais je me connais : il suffit qu'on m'allèche avec un énorme projet, un « Dracula », un western ou autre chose, pour que je plonge. Je suis victime d'une double personnalité, où la folie et la raison sont en lutte perpétuelle... ●

(Propos recueillis, à New York, par Michel Pascal).

Entretien avec Rony Brauman : intervenir, sans arrière-pensées

Pour Rony Brauman, président de Médecins sans frontières*, le débarquement très médiatique des "marines" à Mogadiscio ne doit pas faire perdre de vue l'objectif humanitaire en Somalie.

Les Clés : Qu'attendez-vous concrètement de l'opération "Rendre l'espoir" ?

Rony Brauman : Cette opération de police internationale, menée dans l'actuel contexte de chaos et de violences est justifiée. Elle était devenue d'autant plus urgente en l'absence de véritable solution politique. Aujourd'hui, nous en attendons deux choses : d'abord que la sécurité de nos équipes sur place – une quarantaine de personnes – soit assurée. Ensuite que cette intervention serve l'action humanitaire à l'intérieur même du pays et pas seulement dans quelques grands centres de distribution, ce qui provoquerait un afflux de populations et des risques supplémentaires d'épidémies.

Le "droit d'ingérence humanitaire" risque-t-il de déboucher demain sur un droit d'ingérence tout court ?

R.B. : On ne peut pas parler d'ingérence humanitaire. Lorsque des États envoient des troupes, c'est une opé-

ration de police, pure et simple. Il faut manier le qualificatif "humanitaire" avec prudence. Je ne suis pas de ceux qui pensent que l'action humanitaire doit avancer à l'ombre des GI's. Ce serait catastrophique pour l'action de nos équipes sur le terrain. Veillons à ce que ce type d'opération, menée au nom de l'humanitaire, ne devienne pas l'occasion pour certaines grandes puissances d'exercer une politique de domination dans des régions en crise.

Êtes-vous partisan d'une généralisation de l'intervention armée pour protéger les populations en danger ?

R.B. : Dans les situations de crise grave comme en Bosnie, au Libéria, en Birmanie, il faudrait constituer une sorte de police internationale. Sa présence permettrait de réduire les risques d'extension des conflits. Je regrette qu'une action n'ait pas été clairement annoncée pour protéger les populations civiles dans l'ex-Yougoslavie. Même



Rony Brauman, président de MSF.

chose pour le Soudan, dont personne ne parle, mais où il y a aujourd'hui un véritable anéantissement des populations du sud du pays.

Propos recueillis par
Michel Heurteaux

EN CLAIR

Médecins sans frontières (MSF) : cette organisation humanitaire intervient dans tous les pays qui ont besoin d'assistance médicale. Tél. : (1) 40 21 29 29.

L'aventure fascine, on en rêve sur tout lorsqu'on est jeune. Mais ce terme noble, tellement galvaudé, est aujourd'hui utilisé à tort et à travers ! Sans doute le mot "aventure" correspondait-il bien à une époque où il restait encore de nombreuses contrées loin-

taines à découvrir. Partir à la rencontre de peuplades inconnues... Le mot pouvait s'appliquer à des gens hors du commun, qui risquaient leur vie. Ils s'appelaient Christophe Colomb, Marco Polo, David Livingstone...

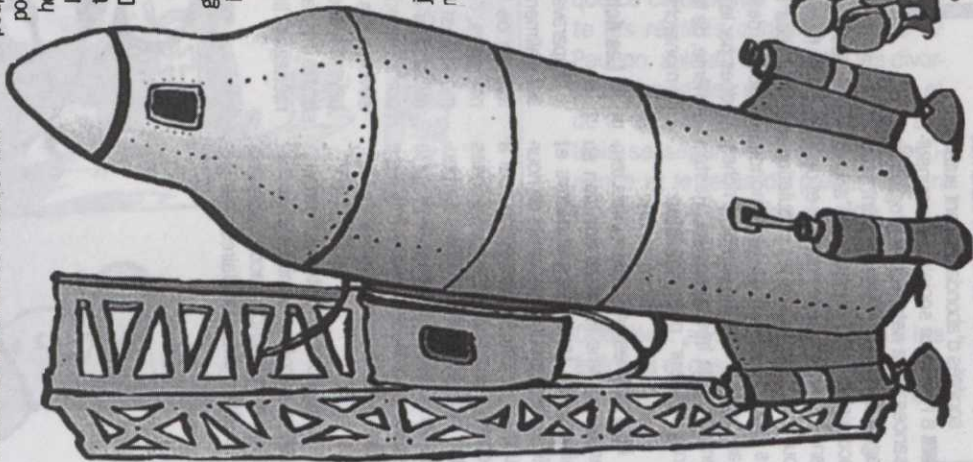
Aujourd'hui, en termes géographiques et ethnologiques, l'aventure se restreint, c'est inévitable : on est allé aussi loin que l'on pouvait aller, on connaît presque tout. On sait, par exemple, que vingt-cinq ethnies* vivent tout au nord de la Sibérie. Elles n'ont jamais été vraiment montrées, mais on sait qu'elles existent,

Par Stéphane Peyron, navigateur

elles ont été répertoriées il y a trente ans déjà. Pour la grande majorité des gens, l'aventure n'est plus associée à la découverte comme elle l'était avant. Il est désormais possible d'aller visiter une contrée, aussi lointaine soit-elle. Tous, peut-être, n'y arriveront pas, mais cela est du domaine du possible.

On peut alors se poser la question : dans le monde actuel, l'aventure est-elle encore possible ? On pense tout de suite aux champions qui réussissent les exploits les plus fous et font rêver beaucoup de gens. Ce sont des héros, des "aventuriers". Pour moi, le mot aventure ne leur est pas du tout réservé. Il ne faut surtout pas isoler ce terme, le limiter.

L'aventure fait partie de ce que nous sommes chacun. Je crois que l'aventure authentique, c'est avant tout le fait d'assumer ses propres passions. Regardons autour de nous, l'aventure est partout : dans les domaines artistique, industriel ou scientifique. Le véritable aventurier peut être cet homme scientifique de pointe qui brille par ses travaux et ses recherches. Et qui découvre.



L'aventure nous aide à vivre

Quelle que soit la forme d'aventure, l'important à mon sens c'est le rêve qu'il y a derrière. C'est le rêve qui vous stimule, qui vous fait avancer. Ce qui différencie beaucoup les gens qui cherchent à s'épanouir, c'est toute l'intensité de la volonté qu'ils mettent à réaliser ou pas leurs rêves. Y a-t-il un plus grand bonheur que celui d'assouvir ses passions ? La vie que je rêvais d'avoir à l'âge de 22 ans, je la vis aujourd'hui. J'ai toujours mis une volonté inraisonnable à atteindre mes objectifs. Je suis un véritable guerrier pour ça !

Aller toujours plus loin

Cela fait un bout de temps maintenant que j'ai toujours essayé d'aller plus loin. Commencer par la contrée qui sera la plus difficile d'accès, ou la peuplade dont on n'a pas beaucoup parlé.

Le rêve, c'est ce qui fait la différence à la fin, et cela compte dans tous les domaines : c'est ce pourquoi on réussit à être épanoui dans le rôle que la vie nous a donné, ou qu'on a provoqué. Car rien n'arrive jamais tout seul. Qu'importe l'aventure que l'on a décidé d'entreprendre, le tout est d'avoir un objectif et de s'y tenir. Tout le monde à mon avis est capable de réaliser un exploit, de se dépasser ; encore faut-il s'en donner les moyens. L'aventure est belle car elle peut donner aussi un sens à votre vie. ■



32 ans, Stéphane Peyron, tout comme ses frères Bruno et Loïc, est un homme de la mer. Trois fois recordman du monde d'endurance et de distance en planche à voile, il a franchi, en 1990, le cap Horn et navigué dans l'Antarctique. Depuis peu, il fait partager aux abonnés de Canal + son goût pour les expéditions autour du monde avec un nouveau magazine, "Dans la nature". ■

EN CLAIR

Ethnie : vient du mot grec "ethnos" qui signifie peuple. Ensemble d'individus qui rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture.

Ce sujet vous intéresse ?
Tapez 3615
Les Clés code ECR
sur votre Minicli

La faim, un fléau social

La persistance de la faim dans nos sociétés d'abondance tient autant à l'injustice sociale qu'aux insuffisances de la nature. Les progrès de l'agriculture et de l'élevage sont spectaculaires, mais l'inégalité s'accroît dans le partage de la richesse et de la nourriture. Elle touche les populations les plus démunies du tiers-monde, mais aussi les exclus des pays riches, contraints de fréquenter les "Restaurants du Cœur" pour subsister.

Pourtant, les pays des régions tempérées comme le nôtre ont bien su vaincre les famines séculaires et même dégager des excédents de nourriture qu'ils ont le plus grand mal à écouler. À leur suite, dans les années 60, l'Inde et quelques pays surpeuplés de l'Asie ont réussi à éloigner la menace de la famine, grâce à la mise en œuvre de la "révolution verte".

Jusqu'alors, l'histoire humaine voyait se succéder famines et sécheresses dévastatrices accompagnées de soulèvements populaires : les jac-

queries à la campagne et les émeutes de la faim à la ville. Ainsi, lors des "journées d'octobre" 1789, l'insurrection des femmes de Paris, excitées par le manque de pain, contribua même, de façon décisive, à la chute de la monarchie en France.

Les riches encore privilégiés

Auparavant la cause majeure de la sous-alimentation provenait de l'insuffisance de la production vivrière. De nos jours, l'origine de la faim dans le monde est très différente, elle est à rechercher dans le désordre de l'économie mondiale. La crise économique sévit depuis plus de dix ans. Dans les pays en voie de développement, elle entraîne la chute du revenu des ménages, liée à l'effondrement des

par Jean Roch, chercheur à l'Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération, l'Orstom.

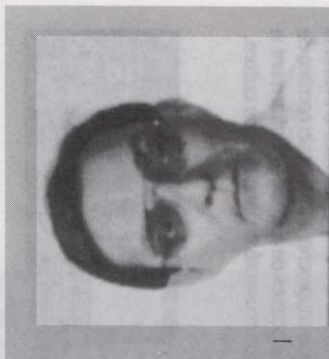
cours des principaux produits d'exportation, comme le café et le cacao. Le système est ainsi fait qu'il privilégie encore plus les riches. Les consommateurs pauvres, dont l'alimentation est à base de céréales, entrent en concurrence directe avec les élevages industriels chargés de fournir la viande qui est surtout consommée par les plus nantis. Les spécialistes de la nutrition ont bien expliqué le fonctionnement de la chaîne alimentaire qui permet de transformer le végétal en animal, c'est-à-dire en viande qui sera

finalement consommée par l'homme. La sous-alimentation chronique, même les années de bonnes récoltes, est donc à mettre au compte, à côté de l'insuffisance des résultats agricoles, du sous-équipement, comme de la faiblesse des politiques de sécurité alimentaire dans les pays en développement.

La malnutrition ordinaire

Que faire ? Il faut rompre avec une logique économique qui pénalise gravement les pays pauvres. Il conviendrait aussi que chacun apprenne à mieux connaître les causes ordinaires de la malnutrition afin de mieux la combattre, qu'il s'agisse de l'aide privée (organisations humanitaires) ou de l'action des États riches (aide au développement).

Ainsi, l'opinion connaît bien les ravages causés dans le Sahel par la sécheresse ou les criquets, mais elle ignore souvent l'épuisement progressif des réserves vivrières pendant la longue saison sèche qui précède les récoltes. L'existence des moyens connus d'y remédier durablement, soit par la mise en place de stocks de sécurité, soit par l'ouverture de crédits de soutien à la consommation.



Jean Roch est économiste, spécialiste de l'économie rurale. Il est chargé de recherche au département société, urbanisme et développement de l'Orstom. Il a publié plusieurs études dans des revues spécialisées, et a collaboré récemment au numéro spécial de la revue "Afrique contemporaine", sur le thème "Trente ans d'Afrique", publiée par la Documentation française. ■

renoncement à l'aide d'urgence qui reste indispensable. Mais elle suppose une perception du risque alimentaire qui prenne en compte l'existence de la malnutrition ordinaire, la moins spectaculaire, qui demeure, mais de loin, la plus meurtrière. ■

EN CLAIR

Révolution verte : politique à grande échelle de remise en exploitation de terres agricoles abandonnées.

Ce sujet vous intéresse ?

Tapez **3615**
Les Clés code ECR



RELIGION • Enseignement

Le catéchisme fait peau neuve

Événement médiatique, ce livre de 676 pages doit remplacer sa précédente édition datant du XVI^e siècle.

Le pape Pie XI (1857-1939) qualifiait de "Roi des livres" le catéchisme. Un livre écrit en 1566, sous le règne du pape Pie V, à la suite du Concile* de Trente. Sous la forme d'une longue suite de questions et de réponses, l'Église catholique y exposait ses principes.

Mais le monde a évolué. Le XX^e siècle ne peut trouver des réponses dans les préceptes du XVI^e siècle...! C'est pourquoi, en 1962, un nouveau concile est réuni : Vatican II. Il dure

trois ans. Beaucoup de choses changeront à sa suite, comme l'abandon des messes en latin. Mais le catéchisme, sorte de "manuel du parfait catholique" ne bénéficie pas de ce renouveau à ce moment-là. Tout le monde attendait donc avec impatience sa nouvelle version. C'est chose faite sous la forme d'un "pavé" de 676 pages, auquel ont collaboré plus de 4 000 personnes.

Divisé en quatre grandes parties, le dogme, la liturgie, la morale et la prière, ce catéchisme nouveau a adopté un

"look" moderne. Fini les "questions-réponses". On y parle d'alcool, d'excès de vitesse, de carte bancaire et de guerre bactériologique. Mais, sur le fond, le discours reste traditionnel.

Le divorce toujours interdit

Ainsi, le suicide est toujours un péché. "Des troubles psychiques graves" ou la "torture" peuvent seulement "diminuer la responsabilité du suicidaire". "Le divorce est une offense grave à la loi naturelle", il a un "caractère immoral". L'homosexualité est une "épreuve", "condamnabile" et le préservatif reste interdit...

Si certains catholiques se réjouissent de pouvoir disposer d'un outil de réflexion attendu depuis longtemps, d'autres sont déçus. Certes, il est bon de rappeler qu'il ne faut pas frauder le fisc ou rouler trop vite en voiture. Mais cela suffit-il pour dire que ce catéchisme "prend en compte les réalités contemporaines" ? Peut-on, aujourd'hui, mettre les divorcés au rang des parias de l'église et de la société alors qu'un couple sur trois se sépare ? Et prôner l'abstinence et le refus du préservatif en réponse à la question du sida...

J.F.C.

EN CLAIR

Concile : assemblée de tous les évêques et des spécialistes de l'interprétation de la Bible (les théologiens).

LE VIN DE MESSE NOUVEAU EST ARRIVÉ :



Dessin de P. Samson

LYCÉES • Drame

La violence des jeunes, reflet du malaise social

À Saint-Étienne, un garçon de 19 ans est mort en défendant l'un de ses camarades attaqué dans l'enceinte de leur lycée. Cette affaire pose la question de la violence à l'école, surtout liée au malaise des jeunes dans les quartiers défavorisés.

Djamel Essaghi avait 19 ans. Il est mort mardi 9 novembre à l'hôpital de Saint-Étienne d'un coup de couteau à la gorge. L'auteur de ce geste est sous les verrous. Il a le même âge. Ses trois complices ont été laissés en liberté. Djamel avait tenté de défendre l'un de ses camarades agressés dans la cour par ces quatre jeunes venus de l'extérieur du lycée. Depuis, l'établissement est placé sous surveillance policière. Ce fait divers tragique relance une nouvelle fois l'épineux problème de la sécurité en milieu scolaire.

La sécurité en milieu scolaire

Ce drame s'est passé au lycée d'Alembert, où 2 400 élèves suivent à la fois les filières de l'enseignement général et professionnel. Dans cette

véritable "usine", difficile de contrôler les entrées. Certains établissements, comme le lycée Charles-de-Gaulle, à Muret (Haute-Garonne), ont trouvé la parade : pour passer la porte, il faut une carte à puce. Mais est-ce la bonne

solution ? Face aux situations de violence, les professeurs sont souvent désemparés, ne sachant pas trop comment répondre à ce type d'acte. La féminisation accrue de la profession n'a, sur ce plan, rien arrangé : difficile pour une femme de s'interposer dans une bagarre entre des lycéens physiquement plus forts qu'elle. Il ne reste donc plus aux proviseurs qu'à se tourner vers la police. Jack Lang, le ministre de l'Éducation, l'a préconisé en mai dernier, avec un



Scène du film "Le proviseur". Les actes de violence ne concernent que 2 % des collèges et lycées.

système de "policiers correspondants" dans les commissariats. Un recours à la force publique, qui aurait choqué il y a dix ans à peine. Aujourd'hui, cela paraît banal.

Il faut dire que le lycée a changé de physionomie. La population lycéenne a augmenté et évolué : les deux tiers d'une même classe d'âge préparent un diplôme du secondaire, et les études s'allongent. Beaucoup d'élèves sont donc majeurs. La pression d'éventuelles sanctions internes pèse moins sur bon nombre d'entre eux, puisqu'ils n'ont plus légalement de comptes à rendre à leurs parents. En revanche, ils sont responsables aux yeux de la loi...

Écartés de l'école

Très médiatisés, les actes de violence grave à l'école restent cependant rares et concernent environ 2 % des collèges et lycées. En fait, cela ne représente qu'une partie de la violence qui se manifeste au sein de la société. Une société marquée par le chômage, la pauvreté et le sentiment d'insécurité. L'affaire de Saint-Étienne



en est l'illustration : elle relève avant tout du malaise social. Il s'agirait, semble-t-il, de la suite d'une querelle entre deux bandes de quartiers défavorisés.

Tout ce qui a fait la grandeur de la ville - la manufacture, la mine et le club de foot -, a disparu.

Le chômage y est particulièrement préoccupant. Les jeunes qui vont au lycée savent qu'ils ont une chance de s'en sortir, les autres pensent qu'ils ont perdu d'avance. Si les agresseurs ont semé le drame à l'intérieur du lycée, c'est peut-être aussi pour se venger d'en être écartés... Ce qui n'excuse certainement pas ce geste.

Lise Joly

La "mort douce" légalisée

Le parlement hollandais vient d'autoriser les médecins à aider les grands malades à mourir. Une décision qui réjouit les uns et horrifie les autres.

Pour établir une loi, le législateur hollandais préfère les faits à la morale. Ainsi a-t-il libéralisé la drogue, autorisé la prostitution (à certaines conditions) pour raison de contrôle sanitaire, etc. Il vient d'en faire une nouvelle fois la preuve, en autorisant par 91 voix contre 45, les médecins à aider les grands malades à mourir. Une pratique appelée euthanasie.

Sous certaines conditions

Dorénavant, les médecins pourront y avoir recours sous certaines conditions. Tout d'abord, cette "mort douce" est possible quand le malade en fait "la demande explicite, répétée, en toute connaissance de cause." Le médecin devra apprécier précisément la souffrance du patient. C'est seulement lorsqu'elle sera jugée "insoutenable" que le recours à la mort sera envisagé. Enfin, le médecin doit consulter un confrère et présenter à la justice une déclaration expliquant son geste.

Pour certains, le "droit sacré de la vie" rend inadmissible cette loi. Mais pour d'autres,

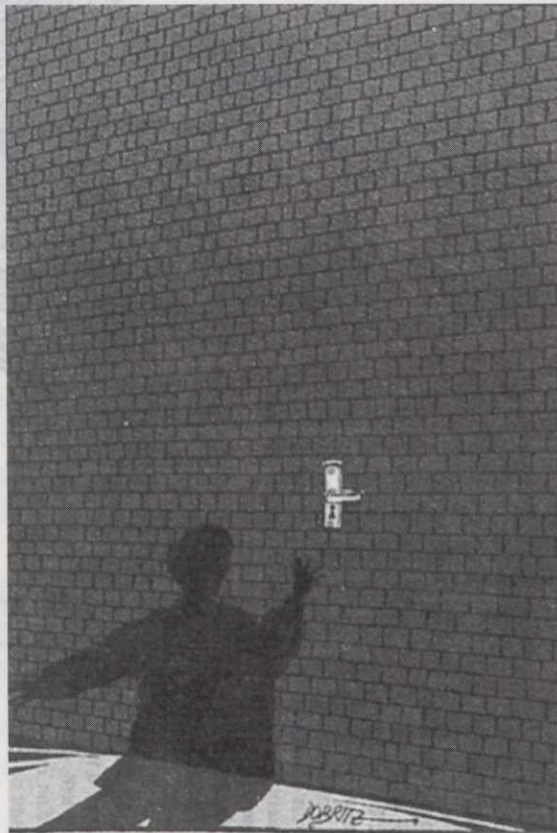
elle évite une pratique jusqu'ici clandestine et se révèle donc nécessaire. Pour le professeur Léon Schwartzberg, médecin et député européen, "le premier devoir du médecin c'est de se battre avant tout pour la vie. Mais cessons d'être hypocrites ! Dans

quelques cas particulièrement pénibles, certains médecins, après y avoir longuement réfléchi, aident un patient à partir. C'est un acte de humanité. À condition que le malade lui-même ait réclamé cette aide !"

Et c'est là que le bât blesse. La loi hollandaise, dans son deuxième volet, légalise l'euthanasie pratiquée sans le consentement du malade, en cas de : coma * profonds, démence sénile, handicap mental, bébés souffrant de malformations congénitales graves. Même les partisans du droit à "mourir dans la dignité" sont surpris : n'est-ce pas en effet, la porte ouverte à l'élimination légale (eugénisme) des êtres "différents" ?

La prudence s'impose donc. S'il est humain de vouloir accompagner un mourant, attention de ne pas donner la mort à un être vivant. ■

J.F. Collinot



EN CLAIR

Coma : état d'un malade inconscient dont la survie n'est assurée que par des moyens artificiels.

Racismes : il faut rester vigilant !

Les nuages noirs s'amoncellent de nouveau. L'Europe est tourmentée entre l'espoir et la peur. En observant la montée du nationalisme*, du racisme, des pogroms* xénophobes, des profanations de cimetières, de la "purification ethnique" qui consiste à éliminer ou à déplacer d'un pays toutes les populations autres que l'ethnie la plus forte, nous avons le sentiment que le passé redevient le présent.

Les leçons de l'Histoire

Ce qui se passe soudain, tous les jours, autour de nous, nous oblige à rester sur nos gardes : il ne suffit plus en effet de pleurer les morts, il faut veiller sur les vivants. Les camps de la mort n'étaient pas des aberrations de l'Histoire. Ils étaient la conséquence de l'effondrement d'abord économique, puis moral d'un grand pays - l'Allemagne - d'une grande culture qui donna au monde Gutenberg, Beethoven et Goethe.

Une majorité silencieuse, piégée par le désarroi et la peur, a volontairement, démocratiquement, déposé le pouvoir aux pieds d'un monstre, après avoir balayé ses dirigeants impuissants.

En chacun de nous sont gravés les souvenirs de ceux que nous avons aimés et perdus, sans trace ni sépulture, ceux qui ont combattu héroïquement dans le ghetto de Varsovie, ceux qui sont tombés comme soldats, résistants et partisans. Leur sort nous étirent le cœur. Et n'oublions pas l'essentiel : un tiers du peuple juif a été amputé. Parmi eux, un million et demi d'enfants.

Ces enfants n'auront jamais étudié, ces enseignants n'auront jamais

enseigné, ces savants n'auront jamais cherché ou découvert - tous ces esprits, tous ces talents qui auraient tant enrichi notre vie.

Hommes, femmes et enfants innocents ont été méthodiquement mis à mort ici en Europe, dans la haine et l'indifférence. En tout cas, dans le silence.

La démocratie en danger

Le répit qui nous a été compté - presque cinquante ans de tolérance et de paix - est relativement long dans notre existence si souvent tragique.

Est-ce que cette violence va maintenant recommencer ? Il faut le savoir : nos ennemis n'abandonnent jamais. En Allemagne, la démocratie est en crise, et la contagion raciste se répand, avec une innovation de taille dans un pays pratiquement sans juifs : la montée d'un antisémitisme sans juifs !

Les menaces qui pèsent, partout, sur l'Europe sont formulées de manière trop abstraite par les

Par Samuel Pissar, avocat international

hommes d'État, les diplomates, les économistes. Il y manque la vérité crue.

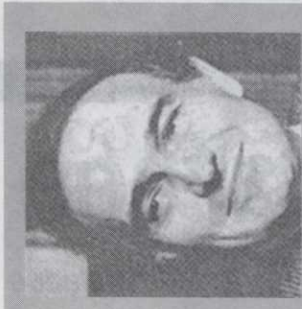
Quand les ténébres resurgissent - autrefois la famine, plus récemment le chômage, l'insécurité et la peur - alors commence la chasse aux boucs

émissaires, la chasse aux "autres". Et les premiers parmi "les autres" sont toujours les juifs. Ensuite viennent, les minorités, les syndicalistes, les dissidents, les artistes, les intellectuels, les Tziganes, jusqu'au point où la gangrène atteint tout le monde.

Savent-ils, ceux qui voient avec lassitude se déréglent les mécanismes de notre univers, où peut nous mener cet engrenage ? Devant la passion et le fanatisme qui se déchainent en Allemagne ou dans l'ex-Yougoslavie, je me demande si au cours de nos années sombres, nous n'avons pas épuisé l'avenir.

Nous sommes donc condamnés à une vigilance éternelle. La jeunesse a besoin d'être informée, elle doit mesurer les risques perpétuels de l'Histoire. Alors elle pourra s'armer pour devenir, elle, maîtresse de son destin, contre la fatalité de toujours.

Il faut donc croire à l'avenir. Car si les nuages noirs apparaissent de nouveau, les feux de l'intelligence humaine n'ont jamais été si puissants. L'Europe



Samuel Pissar est une des grandes figures de la communauté juive. Il a été un des plus jeunes survivants du camp d'Auschwitz où il a été interné à l'âge de 15 ans. Aujourd'hui avocat international à Paris, Londres et New York, spécialiste des rapports économiques entre l'Europe et l'Amérique, il a publié plusieurs ouvrages dont "La Ressource humaine" et "Le Sang de l'espoir".

pe actuelle, de ce point de vue, peut représenter un espoir en renforçant cette volonté, et cette capacité de créer, enfin, la suprématie de l'homme sur tous les démons du passé : le racisme, le dogmatisme, et la haine de l'autre.

EN CLAIR

Nationalisme : idée politique revendiquant, pour un groupe d'hommes unis par un même territoire, une même langue, des traditions et des aspirations communes, le droit de former une nation, un État indépendant.

Pogrom : mot d'origine russe qui signifie "détruire". Il désigne l'attaque en règle de la population locale contre une communauté juive.



Fundamentación de la Unidad

Si se rastrea el Decreto que establece el currículo de Bachillerato para Lenguas extranjeras (Anexo) hay que destacar la mención del campo de la literatura presente en los núcleos de Contenidos y en los Criterios de Evaluación de 1.º y 2.º de Bachillerato (Criterio 5), ya presente por otro lado en el Diseño Curricular Base de la E. S. O.²

No existe ninguna ejemplificación ni en los documentos de Secundaria ni en los de Bachillerato (Inglés o Francés 1.º y 2.º Lengua) que marque pautas de actuación en el tratamiento de textos literarios y por ello hemos considerado que sería conveniente diseñar una Unidad didáctica centrada en torno a procedimientos que encaminen el análisis de algunos aspectos de un relato corto contemporáneo («nouvelle», «récits», «contes»).

Consideramos que el análisis de un texto literario, debidamente seleccionado, puede ser abordado a pesar de la limitada competencia lingüística del lector por medio de las estrategias didácticas adecuadas.

El alumno posee una serie de competencias que le serán de gran ayuda para acometer la lectura de una obra literaria:

- *Competencia textual* por estar familiarizado con la Narración y la Descripción («Faits divers, récits d'expériences personnelles, extraits de biographies, portraits de personnes» Cf. Doc. 1.º Bach.) requisito indispensable para abordar esta tarea.
- *Competencia en la comprensión lectora de textos* no literarios: maneja estrategias que le facilitarán realizar con cierta autonomía las actividades de lectura propuestas (búsqueda de indicios, anticipación y verificación de hipótesis, interpretación de citas, inferencia del sentido de un término por el contexto, consulta de términos en el diccionario, etc.).
- *Competencia en el uso de referentes* (cohesión del discurso por medio de referentes espaciales, temporales o personales, concordancias temporales, etc.).
- *Competencia en el empleo y reconocimiento de estrategias de comunicación* que facilitarán la interacción alumno o grupo / lectora a través de tareas diversificadas.

Muchos alumnos no volverán a tener contacto con esta asignatura en actividades académicas o profesionales y por ello creemos conveniente proporcionarles algunas directrices que podría estimularles a leer con autonomía textos literarios franceses en su tiempo de ocio.

Análisis de una obra literaria

Desarrollo de la Unidad didáctica 3

² Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria (Propuesta MEC, 1988).

Fundamentación de la Unidad

Si se rastrea el Decreto que establece el currículo de Bachillerato para Lenguas extranjeras (*Ver Anexo*) hay que destacar la mención del campo de la literatura presente en los núcleos de Contenidos y en los Criterios de Evaluación de 1.º y 2.º de Bachillerato (Criterio 5), ya presente por otro lado en el Diseño Curricular Base de la E. S. O.²

No existe ninguna ejemplificación ni en los documentos de Secundaria ni en los de Bachillerato (Inglés o Francés 1.ª y 2.ª Lengua) que marque pautas de actuación en el tratamiento de textos literarios y por ello hemos considerado que sería conveniente diseñar una Unidad didáctica centrada en torno a procedimientos que encaminen el análisis de algunos aspectos de un relato corto contemporáneo («nouvelle», «récits», «contes»).

Consideramos que el análisis de un texto literario, debidamente seleccionado, puede ser abordado a pesar de la limitada competencia lingüística del lector por medio de las estrategias didácticas adecuadas.

El alumno posee una serie de **competencias** que le serán de gran ayuda para acometer la lectura de una obra literaria:

- *Competencia textual* por estar familiarizado con la Narración y la Descripción («Faits divers, récits d'expériences personnelles, extraits de biographies, portraits de presse». Cf. Doc. 1.º Bach.), requisito indispensable para abordar esta tarea.
- *Competencia en la comprensión lectora de textos* no literarios: maneja estrategias que le facilitarán realizar con cierta autonomía las actividades de lectura propuestas (búsqueda de indicios, anticipación y verificación de hipótesis, interpretación de datos, inferencia del sentido de un término por el contexto, consulta de términos en el diccionario, etc.).
- *Competencia lingüística* que le posibilita reconocer aspectos específicos del texto escrito (cohesión del discurso por medio de referentes espaciales, temporales o personales, concordancias temporales, etc.).
- *Competencia* en el empleo y reconocimiento de estrategias de comunicación que facilitarán la interacción alumno o grupo / lectura a través de tareas diversificadas.

Muchos alumnos no volverán a tener contacto con esta asignatura en actividades académicas o profesionales y por ello creemos conveniente proporcionarles algunas directrices que podrían estimularles a leer con autonomía textos literarios franceses en su tiempo de ocio.

Análisis de una obra literaria

2. Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria (Propuesta MEC, 1989).

Género seleccionado: el relato corto

«Contes», «Histoires», «Récits brefs» o «Nouvelles» son etiquetas, más o menos variables según las épocas y autores, que recubren parcelas con una serie de concomitancias de un género al que acudimos para poner en contacto a nuestros alumnos con textos literarios.

Optamos por relatos, convenientemente seleccionados, que podrán ser abordados por los alumnos sin grandes dificultades.

Estas son las razones que le hacen ser asequibles y motivadores:

- Son textos íntegros cortos y no fragmentos descontextualizados, cuya acción está localizada en la época contemporánea.
- Su trama narrativa contiene elementos de intriga y resortes propios que mantienen en suspense al lector; al mismo tiempo se aprovechará para retomar el esquema del «relato» con mayor nivel de complejidad.
- Los personajes no son muy numerosos y están aglutinados en torno a una trama central o a una crisis con desenlace rápido, con lo cual se evita la dispersión de la atención hacia otros puntos focales: «Les personnages n'y apparaissent point dans le cycle entier de leur vie (...). S'il est question de leurs origines, de leur passé, c'est uniquement dans la mesure où ils permettent d'expliquer la manière dont ils vont réagir dans les circonstances spéciales où ils trouvent placés» (M. Raymond, «Le roman depuis la révolution», p. 344).
- Los comentarios o explicaciones colaterales son escasos, se da prioridad a los efectos rápidos, a los hechos captados como instantáneas fotográficas.
- Su estructura secuenciada (como ocurre con los cuentos tradicionales) facilita la parcelación de tareas y el empleo de estrategias de lectura encaminadas a la comprensión global del texto.

Otros resortes específicos de la «nouvelle» fácilmente identificables:

- Punto de inflexión en el relato que proporciona un desenlace sorpresivo.
- Pistas falsas, intervención de personajes secundarios que intencionadamente acaparan la atención del lector para crear señuelos/despistarle en la progresión narrativa.
- Ausencia de explicaciones o moralejas de cualquier tipo tras el desenlace.

Selección de obras que podrían ser utilizadas

- «Le Passe-Muraille»; «Le Proverbe»; «Le percepteur d'épouses» (extraits du recueil «Le Passe-Muraille»), M. Aymé, Ed. Gallimard, 1943, Coll. Folio.
- «Tristan Vox» (extrait du recueil «Le coq de bruyère»), M. Tournier.
- «Ce jour-là» (extrait du recueil «Le Silence de la mer»), P. Vercors.
- «Opéra taxi» (extrait de «Un fantôme de Bella B. et autres récits»), R. Jean, Ed. Actes Sud P.U.F., 1983.
- «La Barbe» (extrait du recueil des «Contes» de A. Allais).
- «Panique» (extrait de «Contes et propos», R. Queneau).
- «Vessies et Lanternes», D. Boulanger, Ed. Gallimard, 1971, Coll. Folio.

- «Récits fantastiques». Coll. Lectures, Hachette, 1989:
 - «La Cafetière», Th. Gautier; «Les Cobayes», H. Troyat, et «Café des voyageurs», S. Corina Bille.
- «Le Rire du robot». Coll. Lectures, Hachette, 1985:
 - «La Grande prairie», P. Ferran; «Le Délégué», J. Sternberg; «Le retour du boomerang», Ph. Cousin; «Les Bêbêtes», A. Duret; «Visages», Ch. Léourir.
- «Histoires brèves 2». Coll. A. Gallimard, Ed. BFB, 1982:
 - «La main», Solange Fasquelle; «Un ami des bêtes», François Nourissier.

Guide du Professeur

1. Identifier rasgos que configuran un tipo de relato (género, tipo de narrador, marco referencial, etc.).
2. Identifier las diferentes secuencias que integran la trama narrativa.
3. Interpretar la evolución de los protagonistas a lo largo del relato.
4. Utilizar estrategias adecuadas al objetivo perseguido en cada fase de lectura (anticipación, reflexión, síntesis, relación, inferencia...).
5. Valorar los diferentes niveles de apropiación de un texto a través de la cooperación en tareas diversificadas.
6. Intercambiar en exposiciones orales datos, argumentos derivados del análisis de un texto literario.
7. Interpretar la interrelación de los recursos literarios más relevantes presentes en los textos (dilación del desenlace, rasgos que recrean una atmósfera, comentarios...).
8. Planificar relatos alternativos cuyas secuencias pueden ser desarrolladas por equipos.

Objetivos didácticos

Se incluye a continuación el marco para la programación de la Unidad didáctica a través de tareas (cf. S. Estaire y J. Zanón, p. 66, «Diseño de actividades curriculares y didácticas por tareas»).

Objetivos a negociar en una metodología interactiva

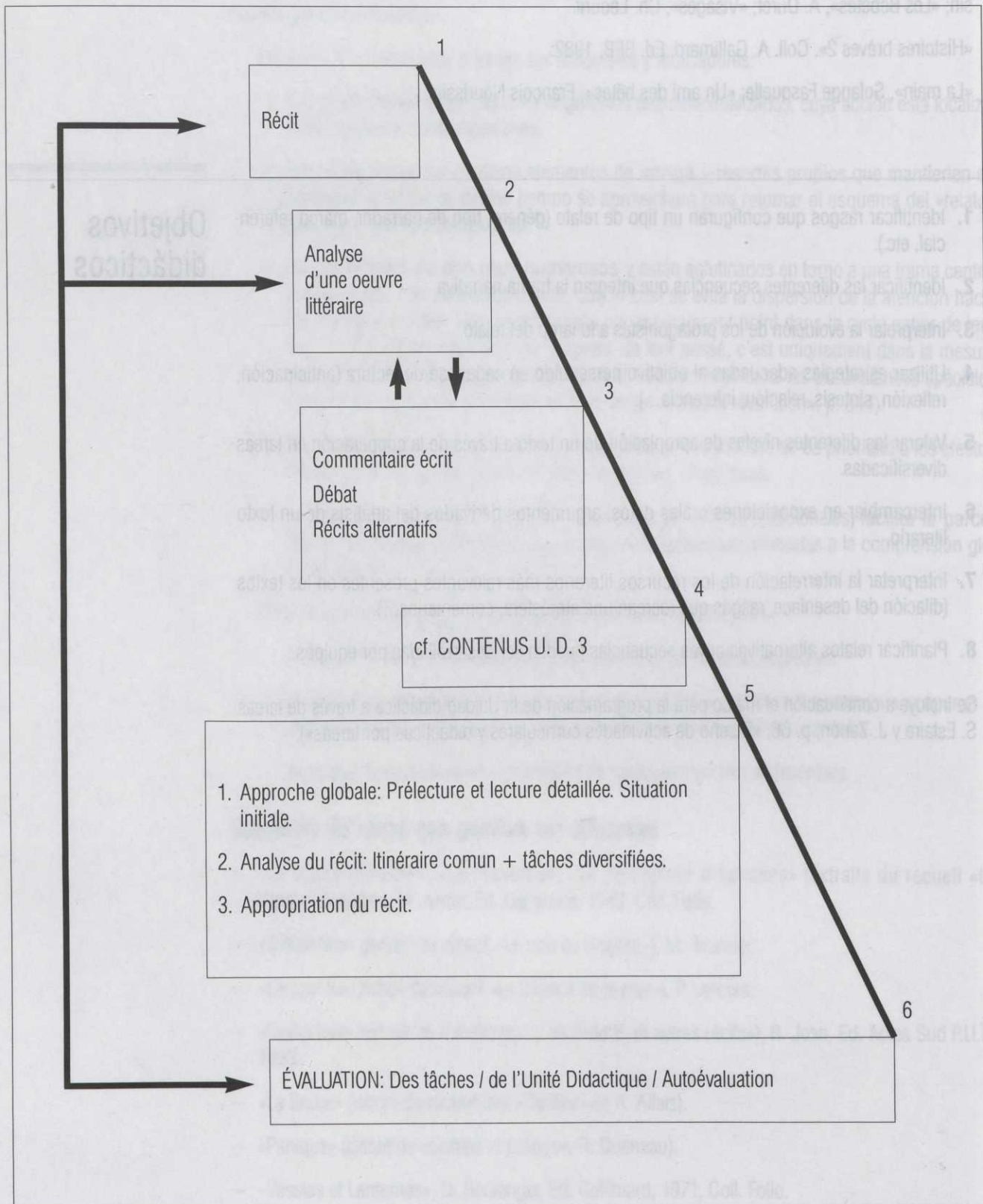
Primero objetivo (o, primero objetivo: Abordaje global)

Tous les élèves s'engagent à prendre en charge l'approche globale du texte à partir de la lecture guidée de la situation initiale.

Rôle du professeur:

- Le professeur engage les élèves sur des points.
- Il provoque la mobilisation des connaissances linguistiques, référentielles, narratives.
- Il décide s'il doit présenter certains éléments linguistiques au préalable ou si c'est les élèves qui expriment leurs besoins au cours des activités.

MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE LA U.D. 3



Guide du Professeur

- Tri de récits en fonction des critères qui conviendraient le mieux pour son groupe de travail.
D'une façon générale:
 - Pas de longueur excessive.
 - Intérêts du groupe.
 - Existence d'une trame narrative nette.
 - Éléments de suspense.
 - Compétence linguistique, référentielle des élèves.
- Repérer les éléments qui pourraient nuire à la compréhension globale du récit et expliquer dans la marge.
- Signaler / mettre en relief les aspects que les élèves sont censés reconnaître (schéma narratif, genre du récit, type de narrateur et sa présence tout au long du texte).
- Établir la stratégie de lecture / des lectures selon les objectifs prévus.

Travail
préparatoire
du professeur

Tâche finale

Le professeur propose de lire et d'analyser une oeuvre littéraire (choisie par les élèves tel qu'on le verra dans le chapitre VI Application). Il précise comment cette activité s'enchaîne avec les connaissances antérieures et rappelle les différents types de lecture systématisés jusqu'à présent.

Phase
de
négociation

Objectifs à négocier dans une méthodologie interactive

Premier objectif (cf. premier objectif: Approche globale):

Tous les élèves s'engagent à prendre en charge l'approche globale du texte à partir de la lecture guidée de la situation initiale.

Rôle du professeur:

- Le professeur engage les élèves sur des pistes.
- Il provoque la mobilisation des connaissances linguistiques, référentielles, narratives.
- Il décide s'il doit présenter certains éléments linguistiques au préalable ou si c'est les élèves qui exprimeront leurs besoins au cours des activités.

- Il fait sentir que la compréhension détaillée de tous les termes n'est pas indispensable pour cette technique de lecture.
- Il rappelle que l'utilisation du dictionnaire doit être sélective.
- Il encourage les élèves à aborder des stratégies précises pour décoder le texte.

Rôle de l'élève:

Il sera défini au sein du groupe classe au cours des séances de prélectures et de lecture guidée. Par ex: prises de notes, exposé oral qui résume la séance antérieure, fiches de lecture, tâches collectives, etc.

Deuxième objectif (cf. deuxième objectif: Analyse du récit):

Chaque équipe d'élèves analyse un aspect concret du récit et expose les résultats de ses démarches en intégrant les conclusions des autres groupes.

- Tâches diversifiées: négociation des tâches.
- Les élèves échangent leurs analyses qui s'enrichissent mutuellement et constituent un réseau de signifiés convergents: tâches communicatives.

Troisième objectif (cf. troisième objectif: Appropriation du texte):

Chaque lecteur réagit face au texte d'une façon individuelle et s'approprie ainsi du texte

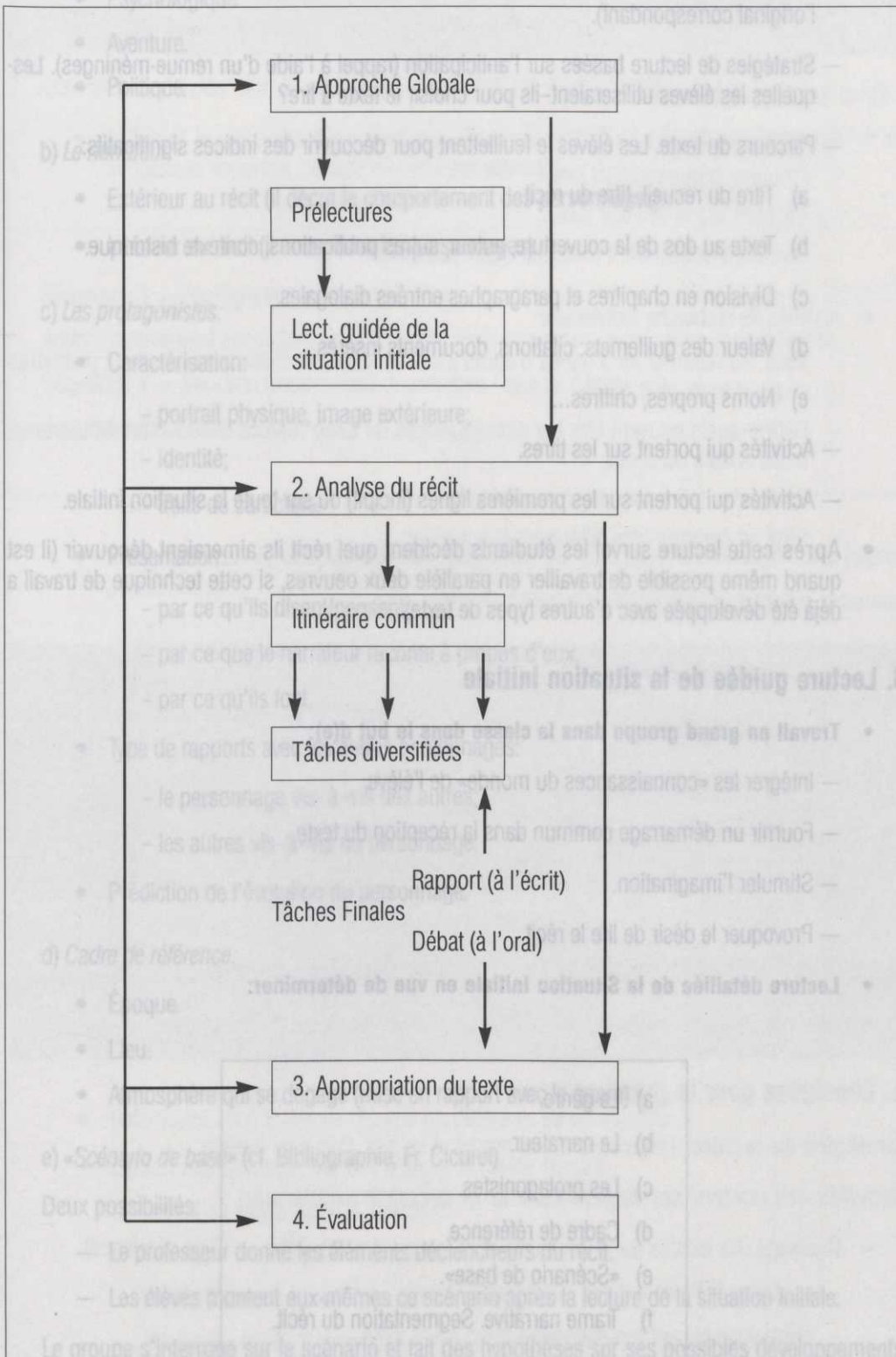
- Opinion personnelle.
- Activités créatrices (changer des séquences...).
- Bilan de l'expérience.

Quatrième objectif (cf. quatrième objectif: Évaluation):

Évaluation de la tâche

- Procédés (tests élaborés par le professeur et les différentes équipes).
- Barème: pourcentage accordé à chaque partie de la tâche.

Schéma de l'unité et développement



Premier objectif: approche globale

A. Travail de prélecture en groupe:

- Avant le choix du texte à lire.
 - Le professeur présente une sélection de deux ou trois récits (exemplaires photocopiés et l'original correspondant).
 - Stratégies de lecture basées sur l'anticipation (rappel à l'aide d'un remue-méninges). Lesquelles les élèves utiliseraient-ils pour choisir le texte à lire?
 - Parcours du texte. Les élèves le feuilletent pour découvrir des indices significatifs:
 - a) Titre du recueil, titre du récit.
 - b) Texte au dos de la couverture, auteur, autres publications, contexte historique.
 - c) Division en chapitres et paragraphes entrées dialogales.
 - d) Valeur des guillemets: citations, documents insérés...
 - e) Noms propres, chiffres...
 - Activités qui portent sur les titres.
 - Activités qui portent sur les premières lignes (incipit) ou sur toute la situation initiale.
- Après cette lecture survol les étudiants décident quel récit ils aimeraient découvrir (il est quand même possible de travailler en parallèle deux oeuvres, si cette technique de travail a déjà été développée avec d'autres types de texte).

B. Lecture guidée de la situation initiale

- **Travail en grand groupe dans la classe dans le but d(e):**
 - Intégrer les «connaissances du monde» de l'élève.
 - Fournir un démarrage commun dans la réception du texte.
 - Stimuler l'imagination.
 - Provoquer le désir de lire le récit.
- **Lecture détaillée de la Situation Initiale en vue de déterminer:**

- a) Le genre.
- b) Le narrateur.
- c) Les protagonistes.
- d) Cadre de référence.
- e) «Scénario de base».
- f) Trame narrative. Segmentation du récit.

a) *Le genre:*

- Genre fantastique.
- Satire sociale.
- Policier.
- Psychologique.
- Aventure.

b) *Le narrateur:*

- Extérieur au récit (il décrit le comportement des personnages).
- Intérieur au récit (il entre dans les personnages).

c) *Les protagonistes:*

- Caractérisation:
 - portrait physique, image extérieure;
 - identité;
 - traits de caractère.
- Présentation:
 - par ce qu'ils disent/pensent;
 - par ce que le narrateur raconte à propos d'eux;
 - par ce qu'ils font.
- Type de rapports avec les autres personnages:
 - le personnage vis-à-vis des autres;
 - les autres vis-à-vis du personnage.
- Prédiction de l'évolution du personnage.

d) *Cadre de référence:*

- Époque.
- Lieu.
- Atmosphère qui se dégage (mise en rapport avec le genre).

e) «*Scénario de base*» (cf. Bibliographie, Fr. Cicurel).

Deux possibilités:

- Le professeur donne les éléments déclencheurs du récit.
- Les élèves montent eux-mêmes ce scénario après la lecture de la situation initiale.

Le groupe s'interroge sur le scénario et fait des hypothèses sur ses possibles développements.
Création de canevas.

Exemples:

1. Scénario possible pour «la fin de Robinson Crusôe» de Michel Tournier, tiré du «Coq de bruyère»:
 - Robinson Crusôe cherche l'île de la Trinité où il avait échoué 40 ans auparavant.
2. Scénario possible pour «Tristan vox» de M. Aymé, tiré du «Passe-muraille»:
 - Un locuteur de radio sans ambitions et au physique pas trop attirant séduit son auditoire, surtout féminin, par le charme de sa voix et évite d'être pris sur le vif.

f) Trame narrative. Segmentation du récit.

- Découpage:
 - Première séquence: État initial.
 - Transformation de l'état initial:
 - Deuxième séquence: Provocation, complication.
- Activités de recherche individuelle:
 - Titrer, ou résumer en 3 lignes d'après les modèles cités ci-dessous, les deux premières séquences du récit choisi.
 - Définir quels peuvent être les conséquences de cette rupture déséquilibre/bouleversement. Nature du conflit.
 - Prédire les suivantes séquences narratives.
 - Mise en commun des différentes hypothèses.

Exemples qui rendent compte de cette transformation:

1. «Le Passe-muraille» de M. Aymé.

Dutilleuil, fonctionnaire modèle, a le don de traverser les murs mais il ne s'en sert pas. Sa vie continue monotone jusqu'au jour où son nouveau chef prétend changer ses petites habitudes.
2. «Opéra taxi» de R. Jean, tiré de «Un fantôme de Bella B. et autres récits».

Un couple joue tous les ans à reproduire la scène de leur première rencontre: ils prennent un taxi simulé ne pas se connaître. L'achat d'une voiture interrompt ce rituel d'anniversaire.

Deuxième objectif: analyse du récit-lecture découverte

Activités pour renforcer l'autonomie du lecteur, à réaliser en classe ou à la maison.

A. Consignes pour le grand groupe

Stratégies de lecture: Lecture survol, en amont et en aval. Points de fixation.

Activités qui portent sur la première et la seconde séquence

- Repérage des indices qui marquent le découpage séquentiel (1ère et 2 de séquence):
 - soulignez la fin et le début des paragraphes;
 - notez dans les entrées dialogales qui parle et à qui;
 - encerclez et reliez les substituts lexicaux, pronominaux pour désigner un même personnage;

- relevez les articulateurs;
- cochez les passages significatifs.
- Maîtrise dans la compréhension:
 - test QCM.

B. Tâches diversifiées. Travail par équipes

1. Activités centrées sur la structure narrative de la nouvelle:

- Indiquer le découpage du récit à partir de la troisième séquence et numéroter les séquences en tenant compte de ces équivalences:

Séquence 3 = Equilibre apparent.

Action (mouvement ascendant / tout va bien), mais évidences de menaces sous-jacentes.

Séquence 4 = Sanction (mouvement descendant / tout se gâche).

Séquence 5 = État terminal.

- Indiquer s'il existe des passages de transitions qui annoncent les changements (signes précurseurs).

Exemple: Dans «La Cafetière», repérez les passages de transition existants à l'intérieur de ces séquences:

- Séquence 3: Ligne 86–243. Théodore rencontre Angela, son amour idéal dans un bal de reve-nants.
- Séquence 4: Ligne 244–273. L'amour brisé. Angela s'évapore dans ses bras. Il n'en reste qu'une cafetière brisée en mille morceaux.
- Séquence 5: Ligne 274–333. Le retour au réel. Le mystère dévoilé?

- Reformuler sous forme de résumé les différents blocs narratifs.
- Classer des passages du récit d'après le critère suivant:
 - passages situés avant la sanction;
 - passages situés après la sanction;
 - signes précurseurs qui annoncent la sanction;
 - «la chute» (cf. D. Bertrand). Énoncez-la avec vos propres mots en 3 lignes.

Test d'appariement ou de classement.

2. Activités centrées sur la présence du narrateur:

- Relever les commentaires faits à travers les personnages et / ou à travers une voix en off.
 - Analyser les effets produits.

3. Évolution du / des personnage (s):

- Tableaux.

4. Le décor. La trame socioculturelle:

- Relever les éléments qui déterminent l'évocation d'une époque et d'un milieu socioculturel déterminé.

On aboutit à des échanges des différentes productions. Mise en commun.

Troisième objectif: l'appropriation du texte

Intégration de la lecture dans le monde expérientiel de l'élève:

- Identification avec les personnages.
- Opinion sur le traitement du sujet.
- Changements souhaités:

- autres dénouements;
- autres personnages;
- autre époque...

- Création de canevas alternatifs.
- Exercice de synthèse.

Quatrième objectif: l'évaluation

- Bilan de l'expérience:
 - ce qui les a intéressés le plus;
 - plaisir de comprendre;
 - plaisir d'interpréter.
- Évaluation de l'ensemble de l'expérience: type de grille d'évaluation.

- Modification dans les stratégies de lecture.

Application: articulation des tâches:

<p>1. PREMIER OBJECTIF: APPROCHE GLOBALE (p. 64)</p> <p>A. TRAVAIL DE PRÉLECTURE (p. 64)</p> <ol style="list-style-type: none"> Présentation extérieure au récit. Le titre. Marques typographiques et entailles du texte. Autres activités. <p>B. LECTURE DÉTAILLÉE DE LA SITUATION INITIALE (p. 68)</p>	
<p>2. DEUXIÈME OBJECTIF: ANALYSE DU RÉCIT (p. 73)</p> <p>A. ITINÉRAIRE COMMUN (p. 73)</p> <ol style="list-style-type: none"> Découpage des séquences une et deux. Analyse de la deuxième séquence. Questionnaire Choix Multiple. Conceptualisation linguistique. 	<p>B. TÂCHES DIVERSIFIÉES (p. 75)</p> <ol style="list-style-type: none"> Tâche finale obligatoire et Grille d'évaluation. Gamme d'activités préparatoires: <ul style="list-style-type: none"> Analyse du découpage séquentiel. Rôle du narrateur dans le récit. Évolution des personnages et leurs rapports. Le décor.
<p>3. TROISIÈME OBJECTIF: APPROPRIATION DU TEXTE (p. 78)</p>	<p>4. QUATRIÈME OBJECTIF: ÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE (p. 82)</p>

Premier
objectif:
approche
globale

Observations adressées au professeur:

Les deux récits choisis pour illustrer les démarches pédagogiques exposées dans le chapitre antérieur relèvent des intérêts fort différenciés dans le rapprochement du domaine littéraire.

En effet dans le premier cas, «La Main» de Solange Fasquelle, l'agencement de la narration, les procédés pour relancer l'intrigue, les protagonistes qui répondent à des stéréotypes, l'emploi d'une langue dépourvue de connotations constituent pour les élèves le principal attrait dans la lecture. Les lecteurs peuvent intégrer à leur aise leurs connaissances personnelles dans le déroulement de l'histoire et anticiper des interprétations à partir des indices révélateurs qui jalonnent le texte.

Il est tout autre avec «Un ami des bêtes» de François Nourrissier, d'une qualité littéraire nettement supérieure mais moins accessible au premier abord. Dans ce cas il faudra contribuer dans la pratique didactique à la consolidation des assises sur lesquelles pourront se greffer des interprétations plurielles beaucoup plus nuancées. Il est donc prioritaire dans ce type d'exploitation de faire en mesure que le lecteur ne s'épuise pas dans le décodage linéaire des phrases mais qu'il prenne d'emblée le plaisir de lire au-delà de la phrase, de donner son propre sens à ce qu'il lit.

En ce qui concerne la distribution du temps employé pour chaque phase, on suggère:

Premier objectif: 5 heures.

Deuxième objectif: 10 heures.

Troisième objectif: 3 heures.

Quatrième objectif: 1 heure.

Il est toutefois possible de réduire le nombre des tâches tel qu'on l'a signalé dans ce mémoire et d'autant plus dans une application pour les élèves de seconde langue.

Premier
objectif:
Approche
globale

A Travail de prélecture

Travail de prélecture des deux récits, en groupe, en vue d':

- Anticiper sur les premières pistes livrées par le récit.
- Établir des préférences de lecture.

a) PRÉSENTATION EXTÉRIEURE AU RÉCIT

	LA MAIN	UN AMI DES BÊTES
Recueil	histoires brèves 2	idem
Texte au dos	histoires brèves 2	idem
Longueur du récit	22 pages	12 pages
Auteur	Solange Fasquelle	François Nourrissier de l'Académie Goncourt
Autres oeuvres	des romans et des nouvelles (p. 186)	Romans, essais, pamphlets, lettres textes d'albums photographiques...

3. «Histoires brèves 2». Coll. A. Gallimard. Ed. BFB 1982.

b) ACTIVITÉS QUI PORTENT SUR LE TITRE DU RÉCIT

1. «La Main»

- Image mentale déclenchée par le titre (pouvoir évocateur en tant qu'unité dissociée du corps. Bénéfique: la main qui aide, caresse... ou maléfique: la main qui détruit, vole...)
- Valeur de l'article défini: une main concrète, de quelqu'un...
- Hypothèses sur le genre auquel appartient ce récit.

2. «Un ami des bêtes»

- En principe, possibles rapports de sympathie qui s'établissent entre le lecteur et le protagoniste.
- Valeur de l'article indéfini: Un parmi d'autres, une façon de manifester cette amitié, un type d'ami des animaux.
- Le lecteur se situe vis-à-vis du sujet: amour désintéressé?, dans toutes les circonstances?, envers quelles bêtes?...
- Hypothèses sur le genre auquel appartient le récit.

c) ACTIVITÉS QUI PORTENT SUR LES MARQUES TYPOGRAPHIQUES OU LES ENTAILLES DANS LE TEXTE

Observations adressées au professeur:

On propose de renforcer positivement le repérage individuel des éléments pour que les lecteurs perçoivent qu'ils ont une certaine compétence textuelle avant d'aborder un texte littéraire et qu'ils peuvent s'en servir pour faire des hypothèses de sens comme dans la lecture d'un texte en langue maternelle.

STRATÉGIES DE LECTURE:

Lecture survol des nouvelles en demandant de repérer ce type de pistes:

1. «La Main»

Les élèves relèvent au passage la présence de:

- Noms propres réitératifs (Béatrice-Xavier-Alice et Patrick: les protagonistes).
- Répliques dialogales qui mettent en relief les rapports des personnages (la première intervention correspond à Patrick «vous venez vous baigner?»).
- Points d'interrogation et de suspension, des exclamations qui raccrochent l'attention du lecteur (éléments de surprise, suspense (passage où intervient le restaurateur p. 90), etc...)
- Doubles interlignes pour la division de paragraphes qui mettent en évidence des changements, des transitions dans la narration.
- Mots, idées perçues au hasard dans le début ou fin de paragraphe.

2. «Un ami des bêtes»

Cette lecture rapide révèle:

- L'absence d'entrées dialogales (récit plus intimiste, plus introspectif), mais par contre la présence des guillemets qui annoncent le style direct.
- Des questions sans réponses: «Alors, Connard, on aime ça?...», des ordres: «Ici, Kolnar!», «tu viens Connard?... Vite, hop!».
- Des réflexions du narrateur: «Pour ce seigneur, quelle humiliation!»

Ce sont des pistes qui acheminent le lecteur vers l'identification de Connard / Kolnar: il peut s'agir d'un chien.

- L'existence de seulement ces deux noms propres (Connard et Kolnar presque homophones). On peut entrevoir qu'on parle du même chien.

On explique si c'est nécessaire le sens de «connard» dans la langue familière et sa valeur péjorative. Pourquoi donner ce nom à un chien?; faire remarquer qu'il n'y a pas d'autres noms propres dans le texte et conclure que le maître du chien et le narrateur restent anonymes. Qu'est-ce que cela peut indiquer?

- La marque du narrateur en début de paragraphe (existence de huit «Je»), d'où le témoignage d'une expérience vécue, même si c'est dans un monde de fiction.

d) AUTRES ACTIVITÉS DE PRÉLECTURE

Observations adressées au professeur:

Il nous semble indispensable, pour sauver certaines difficultés lexicales, de récréer dans le cas de *Un ami des bêtes* l'ambiance de rudesse et d'hostilité qui va se dégager par la suite au cours de la lecture détaillée. On se servira d'images ou de l'expérience évoquée par les élèves pour suggérer le parallélisme établi entre l'accoutrement des guerriers et des skieurs et conclure de la sorte sur l'indéfension du chien.

Consignes pour les élèves

- Décrivez une scène type des gens qui se pressent devant le remonte-pente d'une station de ski très fréquentée.
- Observez et comparez ces deux images: de leur allure, de leurs vêtements se dégage-t-il une impression de calme ou d'agressivité?



Lansquenet

Comme François Nourissier, l'auteur de *Un ami des bêtes*, dit en parlant des skieurs «les sports, on le sait, sont une espèce de guerre» (...) et il se sert donc, pour décrire les skieurs, d'un lexique qui nous renvoie une image d'hostilité.

- Peut-être avez-vous fait du ski. Vous sentez-vous identifiés par ce portrait que l'auteur fait des skieurs? Pourquoi?
- Reconnaissez-vous quelques-uns parmi les termes du tableau ci-dessous.

VÊTEMENTS	<i>Substantifs:</i>	Tenues bariolées, harnachement barbare.
	<i>Arsenal:</i>	bâtons, godasses, lattes.
	<i>Adjectifs:</i>	Bardés de plastique dur, cuirassés, carapaçonnés comme pour une bataille, encapuchonnés, lunettés de noir.
ACTIONS	<i>Substantifs:</i>	Bousculades, piétinements.
	<i>Verbes:</i>	Blessar, éborgner, injurier, frapper au passage.

- Quand vous lirez attentivement ce premier paragraphe, vous comprendrez pourquoi l'auteur nous rend une image grossière de la brutalité des sportifs, surtout si vous repérez qui est l'adversaire innocent dans ce combat inégal.

Lecture détaillée de la situation initiale des deux récits:

(Première séquence des deux récits)

Un ami des bêtes

Tout commence dans la bousculade des skieurs au bas du remonte-pente. Les sports, on le sait, sont une espèce de guerre: tenues bariolées, rassemblements matinaux, comme à la caserne pour l'appel, harnachement barbare, et tout cet arsenal —bâtons, godasses, lattes (on dirait presque: lames...)— qui fait des skieurs d'aujourd'hui des lansquenets, des barons d'Azincourt. Pas de place dans leur arroi pour la fragilité, la peau nue. Ils sont bardés de plastique dur, cuirassés, caparaçonnés comme pour une bataille. Dans le piétinement hâtif et hargneux, la présence du chien paraissait absurde: chaque ski pouvait lui blesser une patte, chaque bâton, l'éborgner. Il avait peur: contorsions, gémissements, l'allure frileuse et tordue. Pour ce seigneur, quelle humiliation! Il tentait en vain de passer entre les deux barrières, par l'étranglement où un préposé traquait les resquilleurs. Appartenait-il à l'un des perchistes? Au poinçonneur? Non, les types le regardaient d'un oeil morne. C'était dimanche, et il y avait foule, beaucoup de jeunes gens, lourds et luisants de sueur, de crème solaire, qui ricanait: «T'as visé le clebs?». Ils avaient la voix comme les doigts, comme les lèvres: rouge, grosse. Le chien —un loup adulte, large, à la robe collée par l'humidité— levait la tête vers ces humains interchangeable, encapuchonnés, lunettés de noir et que la neige et le froid, j'imagine, privaient de leur fumet. Qui cherchait-il? Il se faufila enfin en même temps qu'un enfant, qui sursauta et l'injuria, faisant même le geste de le frapper au passage. Puis il fila vers le départ, contourna les skieurs et se jeta à la gauche de la trace, dans le plus abrupt de la pente. Le départ était rude: peut-être à quarante-cinq degrés. Dans la neige tombée de la nuit, chaque foulée était un saut, et un saut harassant, presque à la verticale, sans rien où prendre appui que ce mou, ce fondant où les postérieurs du berger épuisaient leur force. Il bondissait de façon un peu ridicule, crapaud géant, gueule ouverte, oreilles couchées. Moderne, le remonte-pente avait un beau «débit horaire», ainsi que le proclament les publicités, et pourtant le loup essayait de monter plus vite que les skieurs. Lesquels, accrochés par les fesses, front offert au soleil, le regardaient peiner en rigolant.

Je connaissais les lieux: quatre cents mètres de dénivelé. A ce rythme-là, le chien pouvait s'écrouler et crever avant le sommet. Placé au-dessus de lui j'aurais pu lâcher la perche et tenter de l'arrêter, de le calmer. Je sais m'y prendre avec les bergers allemands. Et, vêtu comme je l'étais, je ne risquais rien d'une morsure!

Mais à la traîne derrière lui, si je lâchais, aucune chance d'attraper le fou. Je me laissai donc tirer, absurdement inactif, les yeux fixés sur le chien dans son effort d'agonie. Dans un sursaut incroyable, il parvint à sauter un peu plus vite encore, un peu plus haut, et, profitant d'un replat où le vent avait durci la neige, il dépassa plusieurs skieurs et se jeta dans les jambes de l'un d'eux. C'était donc son maître qu'il essayait de suivre? Son maître qui n'avait pas daigné se retourner ni

l'encourager de la voix, et qui, maintenant, nonchalant, se contentait de slalomer afin de ne pas trancher, des carres de ses skis, les pattes du loup. Une bouffée de haine me gonfla, pour ce grand et gros garçon —il n'avait pas beaucoup plus de vingt ans— capable d'imposer à un animal cette torture, assez bête pour ne l'avoir pas enfermé, assez cruel... Il me sembla qu'il se penchait vers le chien. Lui parlait-il? La bête levait les yeux, la gueule, continuant de sauter, s'essayant même à japper, mais seul un soufflement rauque lui sortait des poumons...

A ce moment, par quelque miracle, le téléski s'immobilisa.

L'arrêt fut salué de sarcasmes résignés. Moi, j'en tremblais de soulagement. Pourvu que cela durât, que ce fût une vraie, une belle panne, et non une de ces coupures d'une minute, le temps de laisser un maladroit se relever après un départ raté! Le chien, oreilles redressées, s'était assis dans la neige, la tête tournée vers le gros garçon dans une apparence d'insupportable adoration. Heureusement, le courant ne revenait pas. En se retournant, on pouvait voir une cinquantaine de skieurs immobilisés au bout de leur câble, les uns allumant une cigarette, les autres tendant leur visage au soleil dans le même geste d'offrande qui m'exaspérait chez le chien. Le soleil, passe encore! Mais ce rouquin, ce balourd... En effet, il se retournait, maintenant, l'imbécile, et je lui voyais une grosse bouille rousse et embêtée, du poil partout et les joues congestionnées. Un autre se retourna, puis un troisième; ils se mirent à bavarder. «Alors, Connard, on aime ça?...» La question s'adressait au loup. D'où j'étais on l'entendait haleter. Il me sembla même percevoir la chamade de son coeur. Mais c'était le mien, mon sang qui me battait les oreilles, de rage.

Je compris soudain qu'une nouvelle stupidité menaçait le malheureux: lassés d'attendre, les trois garçons se concertèrent. Ne valait-il pas mieux lâcher les perches, rejoindre la piste et descendre? Une voix de voyou: «Le Boulevard vite fait et on se tape une petite Tougnette!» En un clin d'oeil je vis ce qui allait se passer: les trois garçons glissant vers la piste que nous surplombions —très large à cet endroit, et rapide, que l'on prenait schuss jusqu'à un couloir en forêt— et le chien, à peine reposé, qui allait se jeter à leur suite, cent mètres de profonde, épuisants, entre les arbres, puis ce long ruban brillant, aux rails glacés, où les skieurs arrivaient à toute vitesse, incapables de dévier de leur ligne...

La main

Béatrice s'ennuyait depuis que Xavier avait été nommé en province. Il ne se passait jamais rien dans cette petite ville de 30.000 habitants et elle avait déjà visité dans les environs tout ce qui méritait d'être vu. Ses amies étaient demeurées à Paris et elle n'avait pas eu le temps, ni l'opportunité, de s'en faire de nouvelles. Et Xavier était si occupé par la construction de son usine que c'était à peine si elle le croisait quelques instants chaque jour et s'il l'embrassait, d'un air absorbé.

Alors, pour se distraire, elle retourna à son vice habituel, que les tracas du déménagement et de l'installation lui avaient fait abandonner un temps, la lecture de ces romans populaires au schéma invariable, qui finissent toujours bien et dont elle raffolait.

Elle s'identifiait volontiers aux séduisantes et élégantes héroïnes qui, après avoir changé de toilette à chaque page et enduré de multiples tourments, occasions de faire preuve de leurs qualités d'intuition, de clairvoyance et de sang-froid, connaissaient enfin le bonheur dans les bras d'hommes grands, virils et riches.

Hélas, sa vie était loin de ressembler à ces histoires dont elle se délectait. Alors, quand elle n'en pouvait plus d'ennui, d'oisiveté, d'une sorte de lassitude de l'âme, elle prenait sa petite Austin rouge et partait se promener. Après quelques tours et détours à travers une campagne qu'elle ne regardait pas, dont le charme et le pittoresque demeuraient pour elle lettre morte, elle terminait invariablement sa course au supermarché. Là, au son d'une musique douce destinée à mettre les visiteurs en condition et à laquelle elle était particulièrement sensible, elle errait dans les rayons avec une allure de somnambule, en quête d'objets dont elle n'avait nul besoin et dont l'achat ne lui faisait même pas vraiment plaisir.

L'idée d'exercer quelque activité ne l'effleurait pas. Si elle s'était mariée, c'était justement pour éviter d'être réduite à la douloureuse extrémité de travailler. Parce que Xavier... Oh! elle l'aimait bien. Il n'était pas un mauvais mari. Laborieux, sobre, fidèle, modérément affectueux, il pourvoyait avec générosité à sa vie matérielle. Que demander de plus?

Béatrice en convenait dans ses moments de bon sens. Et puis, reprise par ses rêves, elle soupirait: tout de même, avec sa calvitie naissante et son début d'embonpoint, Xavier ressemblait peu à ces héros désinvoltes et racés qui parcouraient les romans dont elle faisait sa pâture quotidienne et qu'elle achetait par trois ou quatre à la fois au supermarché. A vingt-cinq ans, que pouvait-elle espérer dans ce trou perdu? Son mari ne serait pas muté avant deux ou trois ans, en mettant les choses au mieux. En attendant...

Et puis un jour, la vie de Béatrice changea.

Lors d'une soirée fort ennuyeuse chez un collègue de son mari, elle fit la connaissance d'Alice.

Selon les critères de Béatrice, Alice était une femme encore jeune —elle devait approcher la quarantaine— dont l'originalité et la gaieté tranchaient —d'autres auraient dit *détonnaient*— dans cette atmosphère guindée et conventionnelle de province.

Elles se revirent et devinrent amies malgré la différence d'âge, au point que lorsque Xavier s'absentait pour ses affaires, Béatrice allait s'installer chez Alice qui possédait une charmante propriété un peu à l'extérieur de la ville où, veuve, elle vivait avec Patrick, son fils unique.

Chez Alice, Béatrice avait l'impression de respirer, de vivre. Si on lui avait demandé pour quelles raisons elle se plaisait tant sous le toit de sa nouvelle amie, elle eût été bien incapable de les préciser. D'ailleurs, Béatrice n'était pas de ces personnes qui se livrent sans cesse à l'introspection: elle se contentait d'éprouver, de ressentir. Et peut-être tout son malheur venait-il de ce que depuis des mois, elle n'éprouvait plus rien, que toutes les sensations se fondaient dans une grisaille quotidienne désespérante.

Au contraire, dès qu'elle se trouvait en présence d'Alice et de Patrick, Béatrice se reprenait à envisager l'avenir sous des couleurs plus attrayantes, à former des projets, à rire. Bref à goûter le bonheur d'exister.

Deuxième
objectif:
analyse
du récit

— Repérez la division en paragraphes et relevez les différents thèmes musicaux qui se rapportent à Béatrice.	
— La double intrigue et le rôle de l'histoire de Béatrice.	
— «En attendant que l'histoire principale soit terminée, relevez les deux thèmes musicaux qui se rapportent à Béatrice.	

2. Engagez un débat: on peut créer un climat de discussion où les élèves posent des questions sur les possibles suites du récit et répondent à leurs propres questions, en argumentant leurs solutions.

Dans le premier récit, Béatrice rencontre-t-elle l'homme de ses rêves? Quelles épreuves devra-t-elle surmonter? Comment finira cette histoire?

- Dans le second récit:
1. Faites des hypothèses sur la fin de l'histoire et justifiez-les.
 2. Cherchez un titre pour la fin de l'histoire.
 3. Compte rendu personnel sur la caractérisation des protagonistes, leur type de rapport et leur évolution.

Activités qui portent sur la lecture détaillée de la situation initiale des deux nouvelles

1. Dressez un tableau qui tienne compte des paramètres suivants: protagonistes, lieu de l'action, époque, situation initiale, événement transformateur, narrateur et genre. Justifiez vos hypothèses.

Solutions possibles:

	TEXTE 1	TEXTE 2
Protagonistes (Qui?)	Couple: Béatrice et Xavier.	Des skieurs, le chien, le narrateur.
Lieu de l'action (Où?)	Ville de province.	Station de ski.
Époque (Quand?)	Contemporaine.	Contemporaine.
Situation initiale (Quoi?)	Jeune mariée mène une vie monotone et rêve d'un amour romanesque, tandis que son mari est toujours plongé dans son travail.	Un chien recherche son maître parmi les skieurs, le narrateur souffre de cet abandon.
Événements transformateurs	Rencontre, péripétie.	L'apparition du maître, la réaction du chien, celle du narrateur.
Narrateur	3ème personne. Extérieur/Intérieur au personnage.	1ère personne.
Genre	Psychologique, fantastique, policier ou terreur.	Aventure, écologique, moralisateur ou terreur.

2. Engagez un débat: on peut créer un climat de discussion où les élèves posent des questions sur les possibles suites du récit et répondent à leurs propres questions, en argumentant leurs solutions.

Dans le premier récit:

Par exemple. «Béatrice rencontrera-t-elle l'homme de ses rêves? Quelles épreuves devra-t-elle endurer? Comment finira cette histoire?».

Dans le second récit:

Le maître changera-t-il d'attitude? Le narrateur va-t-il intervenir dans la destinée du chien? Dans quelle mesure? Possibles obstacles. Comment va réagir le chien? Quelle fin prévoyez-vous? etc...

3. Cherchez un titre pour la 1ère séquence.
4. Faites des hypothèses sur la nature du conflit.
5. Mise en commun sur la caractérisation des protagonistes, leur type de rapport et leur évolution prévisible.
6. Comparez les deux textes: Lequel de ces deux textes vous attire le plus? Quels sont les éléments qui motivent votre choix?

Pour le professeur:

Dans ce cas nous avons choisi d'exploiter pédagogiquement le récit «*La main*» dans le but de rendre possible une éventuelle utilisation de ce matériel didactique aux élèves de seconde langue.

A. Itinéraire commun

Observations adressés au professeur:

Dans cette phase de mise au point collective dans l'interprétation des deux premières séquences les élèves prennent en charge les différents recours d'analyse répertoriés ci-dessous; le professeur vient en aide des problèmes d'ordre linguistique posés par les élèves qui seront repris dans la phase de conceptualisation linguistique.

**Deuxième
objectif:
analyse
du récit**

1. Découpage des deux premières séquences («*La main*» page 85 à 92). Travail en grand groupe.

L'organisation textuelle et la ponctuation vous donnent des pistes pour comprendre plus vite l'histoire de Béatrice:

- Repérez la division en paragraphes et relevez dans leurs amorces les différents éléments linguistiques qui se rapportent à Béatrice («elle retourna à son vice..., elle s'identifiait..., sa vie...).
- La double interligne et les points de suspension que signalent-ils? Interprétez l'expression «En attendant...» en complétant les idées sous-entendues.
- Relevez les deux phrases interrogatives de la situation initiale (p. 86).
 - «Que demander de plus?».
 - «A vingt-cinq ans que pouvait-elle espérer dans ce trou perdu?».
- Ces réflexions sont à votre avis exprimées par le narrateur ou par Béatrice?
- Où situez-vous donc le découpage de la première et la deuxième séquence?

2. Analyse de la deuxième séquence (p.87 à 92): «Et puis un jour, la vie de Béatrice changea».

Organisation des tâches:

1. Le travail sera élaboré en petits groupes et alors un porte-parole exposera les conclusions finales ou individuellement.
2. Ces conclusions seront objet d'un débat oral.
3. Compte-rendu postérieur qui sera corrigé en grand groupe.

Activités sur des passages que le professeur peut aider à situer:

- En lisant les premières lignes de cette séquence (p. 87) dites ce qui, d'après vous, va faire changer la vie de la protagoniste.

Deuxième
objectif:
analyse
du récit

- Relevez dans ce paragraphe (p. 88) les phrases qui expriment le bonheur pour Béatrice.
- Les questions posées au cours de ce paragraphe s'enchaînent avec une dernière interrogation mise en relief par un point à la ligne. Laquelle? Donnez votre propre réponse à cette question.
- Trouvez le passage de cette séquence où le terme «la main» qui constitue le titre du récit est évoqué. A quelle idée est-il associé dans ce cas?
- Faites le profil des deux nouveaux personnages qui s'incorporent à la narration (physique et caractère).
- «Viens, fais-toi belle, je t'emmène au restaurant» (p. 90): Xavier invite sa femme au restaurant. Éprouve-t-elle cette fois-ci le même plaisir que dans les occasions antérieures? Pourquoi?
- Le dialogue entre le patron du restaurant et Xavier. Cet entretien vous semble-t-il important pour l'action dramatique de ce récit? Quel rôle peut-il jouer dans le déroulement de l'intrigue?
- «Béatrice reprit son existence monotone (...). Puis elle se dépêcha de rentrer pour commencer une lecture qui ne manquerait pas d'être passionnante»:
 - Dans quelle mesure la vie de Béatrice a-t-elle changé dans le quotidien?
 - Quel dénouement imaginez-vous maintenant à cette histoire?
- Relevez les phrases qui marquent l'opposition entre le monde réel où vit notre héroïne et ses rêves:

Le vécu quotidien:
Les rêves de Béatrice:

— Connaissez-vous d'autres personnages littéraires qui incarnent cette dichotomie?
Après le débat et le corrigé du compte-rendu, on passe ce questionnaire:

Organisation des tâches:
1. Ces conclusions seront objet d'un débat oral.
2. Ces conclusions seront exposées au tableau.
3. Compte rendu postérieur de ces conclusions.

3. Questionnaire à choix multiple (cochez avec une croix la réponse correcte).

1. Béatrice adore lire des récits de voyages
Des feuilletons;
Des romans policiers.
2. Béatrice ne travaille pas en dehors du foyer parce qu(e):
Elle n'a aucune envie de le faire.
Elle doit s'occuper de la maison.
Xavier serait en désaccord.
3. Béatrice est heureuse de rencontrer Alice et Patrick parce qu(e):
Elle peut livrer ses confidences à une amie.
Elle éprouve une sensation tout à fait nouvelle.
Elle a commencé à mener une vie plus active où elle envisage des projets ambitieux pour se raffirmer comme une femme indépendante.
4. La vie de Béatrice a-t-elle vraiment changé?
Vrai () Faux () ? ().
5. Adjectifs qui caractérisent le mieux sa vie:
Paisible.
Routinière.
Mouvementée.
Originale.

4. Conceptualisation linguistique:

- Exercices de remploi lexical.
- Manipulation des structures.
- Test d'appariement...

Réflexion sur les différents aspects d'ordre linguistique surgis au cours de l'analyse du texte, afin de vérifier l'assimilation des modèles syntaxiques, sémantiques, la structure textuelle, etc.

B. Tâches diversifiées

Toutes les tâches débouchent sur des rapports écrits individuels.

Objectifs:

- Saisir le découpage séquentiel dans le but de pouvoir interpréter correctement le récit.

- Comprendre l'architecture interne de chaque séquence.
- Repérer les indices qui annoncent le dénouement imprévu.
- Formuler le nouveau scénario de base.
- Détecter l'imbrication des deux types de récits.
- Résumer le contenu des séquences.
- Evaluer ces activités à l'aide de test de classement...

Ces objectifs pourront ne pas être assumés globalement par tous les élèves. Chaque équipe choisit son propre itinéraire. On offre une gamme d'activités, mais d'autres tâches pourraient être proposées par les élèves.

5. Tâche finale obligatoire et grille d'évaluation

Rapport individuel écrit sur l'analyse effectuée par le petit groupe

Consignes:

Longueur approximative: une cinquantaine de lignes. Temps pour réaliser la tâche: une séance.

- Donner un titre au rapport.
- Respecter le plan ci-dessous:
 - Introduction: justification de l'aspect choisi à analyser.
 - Développement: conclusions, enchaînements cohérents de vos arguments, citations qui illustrent vos opinions.
 - Conclusion: intérêt de ce type de travail, difficultés.

Grille d'évaluation:

	PROFESSEUR	ÉLÈVES
Respect de la consigne		
— clarté dans l'expression — correction linguistique		
— analyse correcte, — créativité.		

6. Gamme d'activités préparatoires à développer individuellement ou en petits groupes (suggestions pour des itinéraires de travail flexibles):

• **Analyse du découpage séquentiel:**

1. De « » à « »
2. De « » à « »
3. De « » à « »
4. De « » à « »
5. De « » à « »

— **Séquence 3:** Équilibre apparent, «le monde des rêves» (p. 92 à 96).

Différentes parties qui l'intègrent:

- Visites chez Alice et Patrick.
- Vacances en Grèce.
- Retrouvailles: déception.
- Le monde des rêves.
- Premières pistes, indices qui annoncent un nouveau noyau focalisateur et le renversement de situation.
- Nouveau scénario de base: Béatrice est amoureuse de Patrick. Celui-ci appartient à la bande des loubards qui menace la ville.

— **Séquence 4.** Sanction: la routine transformée en tragédie. Béatrice, l'héroïne d'un récit de terreur. (p. 96-104).

— **Séquence 5.** Etat terminal: Fusion du récit d'amour et du récit de terreur.
Impact de l'effet de surprise ménagé par l'auteur. Le réel prend le dessus sur les rêves.

Les élèves élaborent la synthèse des différentes séquences et énoncent la chute.

• **Établir le rôle du narrateur dans le récit**

On suggère ce genre de **questionnaire**:

- Techniques utilisées pour emboîter les récits.
- Réinterprétez le titre après la lecture de la nouvelle.
- Montrez que le narrateur a conduit le récit en donnant de fausses pistes destinées à tromper le lecteur dans les deux premières séquences.
- Indiquez à partir de quel moment vous avez deviné la vraie personnalité de Patrick et son rôle dans l'intrigue.
- Rassemblez les pistes correctes qui débouchent sur le dénouement et donnez votre opinion sur la technique employée pour relancer le suspense.
- Quel est l'effet final poursuivi dans la dernière séquence.

- **Analyse de l'évolution des personnages et de leurs rapports**
 - Faites un schéma qui résume ces variations.
 - Quel est le rôle joué par Xavier dans le dénouement?, y a-t-il une morale qui se dégage de cette histoire. Qu'en pensez-vous?
- **Conclure sur l'inexistence d'un cadre physique propre à une réalité socioculturelle spécifique**
- **Questionnaire d'appui:**
 - Dans quel cadre se déroulent les principales scènes de cette histoire? Des espaces ouverts ou fermés? Dans quel but?
 - Rôle du supermarché dans le récit: Lieu d'évasion / lieu du drame. Vous semble-t-il qu'il ait une nature propre?
 - Les éléments descriptifs sont-ils nombreux dans le texte?
 - L'auteur nous indique que l'action se déroule dans une petite ville de province française. Ce décor a-t-il quelque caractéristique spéciale par rapport à une ville espagnole?

Troisième
objectif:
Appropriation
du texte

Tâche finale (à l'oral)

A. Débat en s'appuyant sur les tâches déjà exécutées.

- Autres dénouements possibles.
- Identification avec les personnages.
- La présence des femmes dans le récit:
 - L'auteur (une femme)
 - La protagoniste principale
 - Le prototype féminin?
 - Madame Bovary, Anna Karenina...

B. Production de récits:

- Canevas alternatifs. Par exemple: on suggère de choisir un protagoniste masculin qui souhaite vivement de faire... / d'être... Une circonstance inattendue, qui pourrait l'aider à mener à bon terme ces propos, irrompt dans la trame quotidienne. Il vit cette expérience plein de confiance, mais le destin lui réserve des surprises.
- Méthode à suivre pour les corrections:
 - a) Corrigé du professeur en indiquant seulement la nature de l'erreur (code établi par le professeur / élève. Par exemple: T inséré dans une phrase indique absence d'un élément linguistique que l'élève doit rétablir).
 - b) Autocorrection des élèves. Ils archivent leur brouillon et le document corrigé.
 - c) Analyse des erreurs dans le cahier de bord.

On fournit ci-dessous les grilles proposés pour l'évaluation de la Narration dans le Document «Lengua Extranjera Francés, Bachillerato» (cf. Materiales didácticos, Francés Lengua Extranjera, Bachillerato, MEC, 1992).

AUTOÉVALUATION

Prenez votre récit et répondez à ces questions.

La narration:

1. Le Narrateur, qui est-ce?

Vous avez employé ces procédés narratifs: mettez une croix et indiquez la ligne (l.):

— Le Narrateur dissimule-t-il sa présence?

— Le Narrateur s'adresse-t-il au lecteur?:

— pour lui annoncer quelque chose

— pour lui rappeler quelque chose

— pour justifier quelque chose

— pour établir une certaine complicité

(l.)

(l.)

(l.)

(l.)

2. Le Narrateur raconte une expérience vécue. Avez-vous suivi l'ordre chronologique dans lequel les événements ont eu lieu?

OUI ()

NON ()

3. Avez-vous utilisé des pauses? (Descriptions ou commentaires qui interrompent l'action).

(l.)

4. Avez-vous introduit des dialogues ou des réflexions faites par un personnage?

(l.)

5. Indiquez si vous vous êtes servis de résumés pour faire les raccords avec ces dialogues.

(l.)

6. Avez-vous employé le style indirect libre?

(l.)

À quoi contribue l'emploi de tous ces recours propres à la narration?

A ton avis, tu t'es servi d'autres recours techniques intéressants?

NOTE: /10

AUTOCORRECTION: COHÉRENCE TEXTUELLE

— Vous avez numéroté les lignes de votre narration. Identifiez vos erreurs (X) et indiquez la ligne où vous les avez faites.

Typologie d'erreurs

- | | | |
|---|---|---|
| (signes graphiques) | 1. Vous avez fait parler des personnages (sous forme de dialogue ou d'interventions individuelles).
On ne comprenait pas qui parlait parce qu(e): | — Il manquait des guillemets (l.)
— Il manquait des phrases incises (l.) |
| (signes de relais narratifs).
Interférence avec le discours rapporté | — La phrase de liaison qui précédait le passage au style direct n'introduisait pas clairement les interlocuteurs. (l.)
— Erreurs grammaticales dans la personne verbale, pronoms, possessifs. (l.) | |
| (complexité syntaxique) | 2. Vous avez dû corriger des éléments de subordination, de coordination, des articulateurs.
Vous avez dû ajouter ces éléments | (l.)
(l.) |
| (relief du texte) | 3. Erreurs dans l'alternance P. C./ Impf. | (l.) |
| (anaphores lex.,
pronominales) | 4. Répétition de mots identiques dans des phrases contiguës.

Dans votre corrigé | (l.)

(l.)
(l.)
(l.) |
| (progression thématique) | 5. Vous avez repris une même idée sans apporter des informations nouvelles. | (l.) |
| (absence d'isotopie dans la progression du récit) | 6. Absence d'une phrase de liaison qui rendait le passage incompréhensible
7. Contradiction | (l.)
(l.) |

COÉVALUATION

Compétence grammaticale	Compétence textuelle	Techniques narratives	Histoire
Prf/1	Prf/1	Prf/1	
1. Orthographe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1. — Signes graphiques (guillemets, interrogatifs) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1. Le narrateur s'adresse au lecteur <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1. Imagination
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	— Incises. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. Récit rétrospectif (ordre chronologique passé/présent) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. Difficultés
2. Morphosyntaxe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. Élem/subordination Élem/coordination Élem. articulateurs <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. Descriptions ou commentaires. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. Alternance PC/IMP <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4. Dialogues ou réflexions <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. Lexique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4. Répétition de mots identiques dans des phrases contiguës. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. Résumés pour faire les raccords avec les dialogues <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. Informations nouvelles de phrase à phrase. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
5. Difficultés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6. Contradictions <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

BILAN DE L'EXPÉRIENCE

1. Aspects positifs et négatifs de cette expérience par rapport à d'autres activités réalisées en classe dans le terrain de l'expression écrite:
 - a) Négatifs:
 - b) Positifs:
2. Difficultés les plus importantes que vous avez eues à surmonter:
3. Seriez-vous prêts à renouveler cette expérience?
4. Que changeriez-vous dans son organisation et sa réalisation?
5. Nombre d'heures totales: en classe ()
à la maison ()
6. Avez-vous quelque chose à ajouter. Dites-le:

On évalue au cours de l'Unité didactique les différents tâches:

Quatrième
objectif:
Évaluation
de l'expérience

A) GRILLE D'ÉVALUATION POUR LE PROFESSEUR

1. Respect des consignes:

L'élève ne les comprend pas toujours.

Il/elle les comprend mais s'en écarte.

Il/elle les comprend et les respecte.

2. Lexique:

Il/elle possède un lexique assez varié et précis.

Il/elle déduit correctement le sens des termes nouveaux.

Il/elle les emploie d'une façon adéquate dans chaque contexte.

3. Morphosyntaxe:

Il/elle réutilise spontanément les nouveaux concepts grammaticaux.

Il/elle les réutilise spontanément et correctement.

Ses erreurs ne gênent pas la compréhension de ses énoncés.

4. Oralité:

Sa prononciation ne gêne pas la compréhension de ses énoncés.

Il/elle se sert des recours d'oralité dans la communication.

5. Interprétation du texte

Il/elle identifie les changements de séquence.

Il/elle repère les indices anticipateurs.

Il/elle approfondit dans les analyses.

6. Productions:

Il/elle resume correctement.

Il/elle intègre les connaissances acquises dans ses productions.

Il/elle expose avec une certaine planification dans le discours.

Il y a un souci de cohérence dans ses arguments.

B) AUTOÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE

Que pensez-vous sur ces aspects?

1. La collaboration des **élèves**:

- Tu as aidé le groupe.
- Le groupe t'a aidé.
- Tu as travaillé avec autonomie.

2. **Le matériel** (choix de récits, questionnaires, tâches proposées)

Le récit est:

- adapté à ton niveau de langue.
- motivant pour être analysé.
- en accord avec tes goûts littéraires.

3. **Le temps** donné pour la préparation:

Bien distribué pour chaque étape de travail.

Il a été suffisant.

4. Les fonctions jouées par **le professeur**:

Il t'a donné des orientations utiles.

Il t'a aidé à résoudre des problèmes techniques.

Il a contribué à créer un climat de détente.

Il t'a motivé avec ses appréciations.

5. **Difficultés** survenues au cours de l'expérience:

En rapport avec l'interprétation des faits.

En rapport avec l'expression personnelle dans tes analyses.

Malaise.

6. **Résultats**:

Après cette expérience:

- peux-tu distinguer quelques recours littéraires employés dans le récit?
- te sens-tu plus capable de lire avec autonomie?
- peux-tu anticiper des hypothèses sur la trame narrative?
- souhaites-tu approfondir l'interprétation d'un texte?

Dans une séance en commun les élèves indiquent leurs avis qui vont être classés sur le tableau (ou le rétroprojecteur) dans trois catégories (cf. pag. 25). Une fois qu'ils ont rempli la première colonne, le professeur ajoute, ou par contre élimine, nuance et manifeste son accord par rapport à ces opinions. On suit le même procédé pour les deux autres classements.

Évaluation professeur/élève de la tâche finale

<p>1. Respect des consignes:</p> <p>L'élève ne les comprend pas toujours.</p> <p>Il/elle les comprend mais s'en écarte.</p> <p>Il/elle les comprend et les respecte.</p>	<p>2. Le matériel (choix de réels, questionnaires, tâches proposées):</p> <p>Le réel est:</p> <ul style="list-style-type: none"> — adapté à ton niveau de langue — motivant pour être analysé — en accord avec les goûts littéraires
<p>2. Logique:</p> <p>Il/elle possède un langage assez riche et précis.</p> <p>Il/elle décrit correctement avec des termes nouveaux.</p> <p>Il/elle utilise les notions d'un langage approprié avec chaque contenu.</p>	<p>3. Le temps donné pour la préparation:</p> <p>Bien distribué pour circonscrire étapes de travail.</p> <p>Il a été suffisant.</p>
<p>3. Morphosyntaxe:</p> <p>Il/elle réutilise spontanément les nouveaux concepts grammaticaux.</p> <p>Il/elle les réutilise spontanément et consciemment.</p> <p>Ses erreurs ne gênent pas la compréhension de ses énoncés.</p>	<p>4. Les fonctions jouées par le professeur:</p> <p>Il s'a donné des orientations utiles.</p> <p>Il s'a aidé à résoudre des problèmes techniques.</p> <p>Il a contribué à créer un climat de détente.</p> <p>Il s'a motivé avec ses appréciations.</p>
<p>4. Ornalité:</p> <p>Sa prononciation ne gêne pas la compréhension de ses énoncés.</p> <p>Il/elle se sert des recours d'oralité dans la communication.</p>	<p>5. Difficultés survenues au cours de l'expérience:</p> <p>En rapport avec l'interprétation des faits.</p> <p>En rapport avec l'expression personnelle dans les analyses.</p>
<p>5. Interprétation du texte:</p> <p>Il/elle identifie les changements de séquence.</p> <p>Il/elle repère les indices anticipateurs.</p> <p>Il/elle approfondit dans les analyses.</p>	<p>6. Résultats:</p> <p>Après cette expérience:</p> <ul style="list-style-type: none"> — peux-tu distinguer quelques récits littéraires employés dans le récit? — te sens-tu plus capable de lire avec autonomie? — peux-tu anticiper des hypothèses sur le thème narratif en lisant le début d'un récit? — pourrais-tu approfondir l'interprétation d'un texte?
<p>6. Productions:</p> <p>Il/elle rassemble correctement.</p> <p>Il/elle intègre les connaissances acquises dans ses productions.</p> <p>Il/elle expose avec une certaine planification dans le discours.</p> <p>Il y a un souci de cohérence dans ses arguments.</p>	

Bibliografía y recursos adicionales

Para los materiales indicados con este signo #, nos remitimos a la Guía de Recursos de Francés del Documento «Lenguas Extranjeras» de Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Revistas didácticas y pedagógicas

- *Le Français dans le Monde*. Éd. HACHETTE. #
- *Reflet*. Alliance Française. Crédif. HATIER.
- *ICI & Là. Idiomas*. Éd. Association Ici et là. #
- *Études de Linguistique Appliquée*. Éd. DIDIER. #

Prensa

- Quotidiens. *Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro*, etc...
- *L'Évènement du Jeudi*.
- *Ça m'intéresse*.
- *L'Express*.
- *Le Nouvel Observateur*.
- *Le Point*.
- *Paris Macht*.
- *Les Clés de l'Actualité. L'Actualité pour comprendre / comprendre l'actualité*. Publicación semanal destinada a adolescentes. Edita Milan Presee, Toulouse.

Colecciones de editoriales

- Collection F/ Autoformation Éd. HACHETTE.
- Collection F/ Le Français dans le Monde. Éd. HACHETTE.
- Collection F/Références. Éd. HACHETTE.
- Collection Didactique des Langues Étrangères. Éd., CLÉ INTERNATIONAL.
- Collection L. A. L. Éd. HATIER/Crédif

Selección de relatos que podrían ser utilizados

- «Le Passe-Muraille»; «Le Proverbe»; «Le percepteur d'épouses» (extraits du recueil «Le Passe-Muraille»), M. Aymé, Ed. Gallimard, 1943, Coll. Folio.
- «Tristan Vox» (extrait du recueil «Le coq de bruyère»), M. Tournier.
- «Ce jour-là» (extrait du recueil «Le Silence de la mer»), P. Vercors.
- «Opéra taxi» (extrait de «Un fantôme de Bella B. et autres récits»), R. Jean, Ed. Actes Sud P.U.F., 1983.
- «La Barbe» (extrait du recueil des «Contes» de A. Allais).
- «Panique» (extrait de «Contes et propos», R. Queneau).
- «Vessies et Lanternes», D. Boulanger, Ed. Gallimard, 1971, Coll. Folio.
- «Récits fantastiques». Coll. Lectures, Hachette, 1989:
 - «La Cafetière», Th. Gautier; «Les Cobayes», H. Troyat, et «Café des voyageurs», S. Corina Bille.
- «Le Rire du robot». Coll. Lectures, Hachette, 1985:
 - «La Grande prairie», P. Ferran; «Le Délégué», J. Sternberg; «Le retour du boomerang», Ph. Cousin; «Les Bébêtes», A. Duret; «Visages», Ch. Léourir.
- «Histoires brèves 2». Coll. A. Gallimard, Ed. BFB, 1982:
 - «La main», Solange Fasquelle; «Un ami des bêtes», François Nourissier.

Organismos oficiales

- OFFICE DE TOURISME à Paris #
127, Champs-Élysées
75008 - Paris
- BEAUBOURG. MUSÉE D'ART MODERNE #
Cellule animation - pédagogique
Centre Georges Pompidou
75091 - Paris
- BUREAU POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET LA CIVILISATION (B. E. L. C.) et RÉSEAU DE VIDEO-CORRESPONDANCE #
9, rue Lhomond
75005 - Paris
- CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (C. I. E. P.) #
1, avenue Léon Journault
92310 - Sèvres
- CENTRE DE LIAISON DE L'ENSEIGNEMENT ET DES MOYENS DE L'INFORMATION (C. L. E. M. I.) #
391, rue de Vaugirard
75015 - Paris
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (C. N. D. P.) #
29, rue Ulm
75230 - Paris

- CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉTUDES POUR LA DIFFUSION DU FRANÇAIS (C. R. É. D. I. F.) #
11, avenue Pozzo-di-Borgo
92211 – Saint Cloud
- LA VILLETTE. CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE
Département de communication
21, avenue Jean Jaurès
75109 – Paris
- SOS – DOC. SERVICE D'ORIENTATION VERS LES SOURCES D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES
19, rue Blanche
75009 – Paris

Organismos en España

- INSTITUTO FRANCÉS
Calle Marqués de la Ensenada, 10 y 12, 28004 Madrid
- SERVICIOS CULTURALES DE LA EMBAJADA DE FRANCIA
Bureau d'Action Linguistique et de Coopération Éducative
Calle Salustiano Olózaga, 9, 28001 Madrid
- PROGRAMA PRENSA ESCUELA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Calle General Oráa, 55, 28006 Madrid

- ARCHER, L; MAURICE, J. *Expression écrite*. Entraînement Collèges. 3ième. Éd. Bordas. 1988

Un cuaderno de actividades para aprender las técnicas del escrito. Está organizado en seis apartados: «le récit», «la description», «le portrait», «le discours», «figures de style», «la poésie». En cada uno de ellos, la gama de ejercicios empieza en la comprensión de la composición de los textos y tiene como referente final la producción libre.

- BEACCO, J. CL. et LEHMANN, D. coordonné par *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Collection F/ Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Éd. Hachette. 1990.

Compendio de artículos centrados en la enseñanza del F. L. E. para públicos específicos, científicos, técnicos y profesionales.

- BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Théorie et Pratiques. Didactique des Langue étrangères. Collection dirigée par R. Galisson. Éd. Clé International. 1991.

Análisis de los elementos que conforman el «Enfoque comunicativo» desde una perspectiva metodológica y a través de las diversas prácticas didácticas.

- BERTECCHINI, P. y COSTANZO, E. *Productions écrites: le mot, la phrase, le texte*. Hachette. 1987.

- BERTECCHINI, P. y COSTANZO, E. *Manuel d'autoformation à l'usage de professeurs de langue*. Collection F. Éd. Hachette. 1989.

Material didáctico

- BERTOCCHINI, P. y COSTANZO, E. *Lieux d'écriture*. Clé International. 1991

Abanico de documentos escritos elegidos en función de su tipología discursiva y agrupados en torno a seis lugares de producción / recepción para alumnos de nivel intermedio. La actividades de comprensión se orientan a la organización interna de los textos. La actividades de producción pretenden la reinversión de la competencia discursiva adquirida en producciones personales del alumno.
- BERTRAND, Denis y PLOQUIN, Françoise. *Cahier pour la création de textes*. Belc. 1987.

Prácticas para la construcción de textos de diferente tipología al final del «Niveau» II. Este cuaderno pretende desarrollar la sensibilidad textual de los alumnos tanto en el análisis como en la producción.
- BOYER / BUTZBACH / PENDANX. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. # Le Français sans frontières Outils pédagogiques. Clé International. 1990.
- CAPELLE, G. et GRELLET, F. *Écritures*, 2, 3. Éd. Hachette. 1981.
- CARÉ, J. M. et TALARICO, K. *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation création*. B. E. L. C. 1983.

Compendio de técnicas cuyo objetivo es dinamizar las clases de conversación, revalorizando el aspecto lúdico del aprendizaje.
- CICUREL, F. *Lectures interactives en langue étrangère*. Collection F. Hachette. 1991.

Como acceder a la comprensión de los textos apoyándose en los esquemas referenciales previos del lector y en la observación de las marcas tipográficas y articulaciones textuales. Basándose en una metodología interactiva la autora da pautas para la lectura de diversos tipos de textos: cartas, entrevistas, textos dialogados, relatos literarios.

Conferencias y Actividades realizadas en el marco del Curso de Actualización científica y didáctica realizado en Madrid durante el curso 1988/89, coordinado por C. Mata.
- DUMORTIER, J. L. et PLAZANET, F. *Pour lire le récit*. # Éd. DeBoeck. Duculot. 1989.

Diferenciación entre «histoire» y «narration» en el relato. Esquema de secuenciación en la trama narrativa. Papel del narrador.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. «El diseño de unidades curriculares didácticas por tareas: principios y desarrollos». *Comunicación, lenguaje y educación*, número monográfico, Madrid, 1990.
- GAONACH, D. coordonné par. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. # Collection FI Le Français dans le monde. Recherches et applications. Ed. Hachette, 1990.
- GROUPE ENJEUX. ... *Et si ce n'était qu'un jeu?* y *Francés: Materiales de experimentación*. Ed. Consellería de Cultura, d'Educació y Ciencia (Generalitat Valenciana), 1987/88.

Proyecto de experimentación e investigación didáctica sobre la enseñanza del Francés Lengua extranjera en un medio sociocultural bilingüe, a través de diferentes tipologías textuales.
- GRUPO TAROT. *Materiales curriculares y didácticos de la E.S.O.*, 1991.
- JACQUET, J. et PENDANX, M. *Lecture-écriture*. Clé International, 1991.

Actividades de lectura y análisis de documentos escritos de tipo cotidiano que desembocan en actividades de producción.
- JOB, B. *À l'écoute de... l'information radio et la publicité*. # Clé International, 1982.

- ☑ LANCIEN, Thierry. # *Le document video*. Techniques de classe. Clé International, 1986.
- ☑ LEBRE PEYTARD, M. *À l'écoute de... l'entretien et l'interview*. # Clé International, 1984.
- ☑ MOIRAND, S. *Situation d'écrit*. # Clé International, 1979.
- ☑ MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Collection F, Hachette, 1990.

Análisis del funcionamiento y la organización textual y dialogal en documentos de la vida cotidiana y de medios de comunicación. Pautas para la puesta en práctica de actividades didácticas diversificadas apoyadas en documentos auténticos.

- ☑ PRZESMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*. Hachette éducation, 1991.

Este libro presenta un amplio abanico de prácticas pedagógicas como respuesta a los problemas que plantea la realidad del aula en el momento presente. Atender a la diversidad para paliar el fracaso escolar con propuestas metodológicas y didácticas encaminadas a atender al alumno de forma personalizada.

- ☑ REICHLER-BEGUELIN, M. J. «Écrire en français». *Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. *Techniques et Méthodes pédagogiques*. Ed. Delachaux-Niestle, 1990.

Descripción de las normas que intervienen en la elaboración de textos en francés escrito. Propuesta de ejercicios prácticos y guía de utilización. Estudio de producciones de alumnos para fundamentar la didáctica del texto en el análisis del error.

- ☑ SIREJOLS, É. *Prendre au mot*. *Vocabulaire thématique*. # Alliance Française/Didier/Hatier, 1993?

- ☑ TAGLIANTE, C. *L'évaluation*. # *Techniques de classe*. Clé International, 1991. pp. 21, 29 y 101.

- ☑ VIGNER, G. *Lire: du texte au sens: Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Clé International, 1979.

- ☑ ZÁRATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. # Collection F. Ed. Hachette, 1986.

Con respecto a la primera de estas finalidades, la instrumental, hay que considerar que el mayor grado de madurez del alumnado y su mayor competencia comunicativa ya a permitir el uso de la lengua en situaciones diversificadas, es decir, ya a posibilitar su uso como instrumento de acción más cercano a la realidad, ya no tan circunscrito al entorno familiar y de la vida cotidiana como en la etapa anterior. Cobra pues sentido en esta etapa la utilización de la lengua extranjera para adquirir información sobre otros ámbitos de conocimiento.

Por otro lado, se diversifican también los posibles interlocutores, registros de lengua, propósito de comunicación, etc. ya que se enriquece la gama de variantes discursivas que exigen tratamiento específico y que se abordarán al trabajar de modo más sistemático textos procedentes de los medios de comunicación (prensa, televisión). Los alumnos habrán logrado desarrollar cierta competencia que les permita hacer uso de estrategias comunicativas de manera habitual para compensar posibles problemas de comunicación, surgidos en la interacción cotidiana en el aula y fuera de ella. A su vez, se consolidará la competencia lingüística en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico) considerándose no como un fin en sí misma, sino como un medio para adquirir la competencia comunicativa tal como ha sido descrita.

(*) Real Decreto 1.175/1992, de 2 de octubre, por el que se actualiza el currículo de Enseñanza Primaria (BOE nº 253 de 27 de octubre de 1992).

Anexo: Currículo oficial (*)

Introducción

El dominio de lenguas distintas a la propia se ha convertido en la sociedad actual en una necesidad y en una aspiración de un sector importante de la población.

El alumno que accede al bachillerato lleva ya ocho años estudiando una lengua extranjera y debe haber adquirido soltura para desenvolverse en situaciones de la vida corriente. En esta nueva etapa se trata de desarrollar al máximo la autonomía del alumno con respecto a su propio progreso, de forma que pueda controlar las producciones con mayor rigor, afinar la lengua convirtiéndola en un instrumento y medio personalizado de comunicación, en su doble vertiente de producción y comprensión, y ser autónomo en lo que se refiere a su capacidad lectora. Por tanto, el aprendizaje ahora ha de consistir en una prolongación, consolidación y especialización en las capacidades adquiridas a lo largo de la Educación Obligatoria. En este sentido, los contenidos del estudio de la lengua extranjera son básicamente los mismos que en la etapa anterior —aunque en otro nivel de conocimiento— de capacidad comunicativa, y de análisis y reflexión.

Por lo demás, en el bachillerato, el aprendizaje de una lengua extranjera mantiene las dos finalidades básicas que tenía en la Educación Obligatoria: la finalidad instrumental, como medio de expresión y comunicación; y la de formación intelectual general, de estructuración mental y de representación del mundo.

Con respecto a la primera de estas finalidades, la instrumental, hay que considerar que el mayor grado de madurez del alumnado y su mayor competencia comunicativa va a permitir el uso de la lengua en situaciones diversificadas, es decir, va a posibilitar su uso como instrumento de acción más cercano a la realidad, ya no tan circunscrito al entorno familiar y de la vida cotidiana como en la etapa anterior. Cobra pues sentido en esta etapa la utilización de la lengua extranjera para adquirir información sobre otros ámbitos de conocimiento.

Por otro lado, se diversifican también los posibles interlocutores, registros de lengua, propósito de comunicación, etc. ya que se enriquece la gama de variantes discursivas que exigen tratamiento específico y que se abordarán al trabajar de modo más sistemático textos procedentes de los medios de comunicación (prensa, televisión). Los alumnos habrán logrado desarrollar cierta competencia que les permita hacer uso de estrategias comunicativas de manera habitual para compensar posibles problemas de comunicación, surgidos en la interacción cotidiana en el aula y fuera de ella. A su vez, se consolidará la competencia lingüística en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico) considerándose no como un fin en sí misma, sino como un medio para adquirir la competencia comunicativa tal como ha sido descrita.

(*) Real Decreto 1.179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. («BOE», n.º 253 de 21 de octubre de 1992).

Dentro de las capacidades específicas que el bachillerato plantea como objetivos, el aprendizaje de la lengua extranjera participará en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística general a través de la transferencia de estrategias de aprendizaje individuales utilizadas en las actividades de recepción y producción en lengua materna y lengua extranjera, contribuyendo a un aprendizaje reflexivo de la lengua castellana y, en su caso, la lengua propia de la comunidad autónoma.

Además, el descubrimiento de algunas obras literarias y de ciertas manifestaciones artísticas del contexto extranjero conformará la sensibilidad creativa del alumno y enriquecerá su cultura, apreciando por contraste las distintas formas literarias y artísticas a las que haya tenido acceso. Asimismo, el alumno podrá aprender a seleccionar fuentes de documentación que propicien el plantear y resolver problemas relativos a los campos científico y humanístico.

Junto con la finalidad instrumental ya aludida, esta disciplina contribuye a la formación intelectual al promover actividades en las que se refuerza el despliegue de las capacidades cognitivas tales como la reflexión, formulación de hipótesis, generalización, etc., y las metacognitivas de planificación y evaluación del propio aprendizaje. Asimismo, se potencia la utilización sistemática de procedimientos como la inferencia, discriminación, clasificación, susceptibles de ser transferidos a otros ámbitos. Por último, se facilita que el alumno construya nuevas representaciones, ampliando su visión del mundo a partir de su estructura cognitiva previa.

Por fin, la lengua extranjera, como sistema formal que articula una manera distinta de vertebrar la realidad, debe contribuir a ampliar el horizonte del alumno, proporcionándole nuevos datos y argumentos para analizar y valorar de forma crítica las distintas manifestaciones que se produzcan en el mundo actual. El conocimiento, a través de los documentos auténticos en lengua extranjera, de otras formas de organizar la sociedad y de enfrentarse con los problemas característicos de la misma, contribuirá al fortalecimiento de la seguridad personal, el desarrollo de la autonomía y la toma de iniciativas y la consolidación social y moral del alumno.

Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita, con fluidez y corrección crecientes, para comunicarse en situaciones reales diversas de manera clara, personal y creativa.
2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación.
3. Leer de manera autónoma textos en la lengua extranjera que presenten distintas estructuras organizativas con fines diversos: información, adquisición de conocimientos en determinadas áreas de interés, esparcimiento y ocio.
4. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.
5. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.
6. Ampliar los conocimientos acerca de la lengua extranjera y utilizarlos para aprendizajes y profundizaciones posteriores tanto en la lengua estudiada, como en otras e incluso otros campos del saber y la cultura.
7. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Contenidos

Uso de la lengua oral y escrita

- Participación en conversaciones relativas a situaciones de la vida cotidiana.
 - Factores no explícitos de los mensajes: elementos no verbales, intención comunicativa, contexto de la situación, relación y actitud entre los interlocutores.
 - Aspectos funcionales: hacer hipótesis, expresar probabilidad, duda o sospecha, argumentar, resumir.
 - Tipos de discurso: narraciones (cuentos, informes), procedimientos/prescripciones (consejos), argumentaciones (diálogos, debates).
- Participación en situaciones derivadas de las diferentes actividades de aprendizaje: exposiciones, representaciones dramáticas, proyectos, debates.
 - Léxico relacionado con las distintas modalidades de bachillerato.
 - Pronunciación y entonación adecuadas.
- Estrategias de comunicación. Utilización de las estrategias que facilitan la interacción.
 - Para participar en la conversación: empezar y terminar la conversación, colaborar al mantenimiento de la interacción utilizando nexos conversacionales, arrebatar el turno de palabra...
 - Para mantener la comunicación: mostrar comprensión, influir en la conducta del interlocutor, comprobar que se ha interpretado adecuadamente...
- Uso de la lengua escrita. Situaciones que respondan a una intención comunicativa concreta y a un receptor determinado, aplicando las normas que rigen diferentes esquemas textuales (exposición, argumentación): resúmenes expresando puntos de vista personales sobre lecturas o textos orales y visuales; trabajos de expresión y creación (guiones, diarios, revistas, poemas...); ensayos argumentativos...
- Valoración de la lengua extranjera como vehículo de relación y entendimiento entre las personas y las culturas.
 - Disposición a entablar relaciones con hablantes de otras lenguas (correspondencia escolar, intercambios...)

Comprensión de textos orales y escritos: medios de comunicación, autonomía lectora

- Comprensión global y específica de textos orales en la comunicación interpersonal (exposiciones, debates, intercambios con hablantes de la lengua extranjera).
 - Identificación de los rasgos más notorios de registro de lengua.
 - Intención del interlocutor.
- Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos orales y visuales emitidos por los medios de comunicación (canciones, concursos, informativos de TV, series televisivas).
- Comprensión global y específica de textos escritos pertenecientes al ámbito de la comunicación interpersonal o de uso en la vida cotidiana (folletos, instrucciones de funcionamiento, apuntes...).

- Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos escritos de los medios de comunicación (noticias, artículos de opinión...)
- Comprensión global y específica de textos escritos de divulgación pertenecientes al mundo de la técnica, la ciencia y la cultura en general, con ayuda del diccionario.
- Comprensión de obras de la literatura en lengua extranjera (novela, biografía, teatro, poesía...) que ofrezcan un lenguaje contemporáneo y asequible, con ayuda del diccionario.
- Posición crítica ante el contenido ideológico de las informaciones transmitidas por los textos.

Reflexión sobre la lengua y autocorrección

- Los componentes de la competencia comunicativa. Análisis y reflexión sobre su funcionamiento a través de textos orales y escritos:
 - Aspectos nocionales-funcionales (animar y estimular, criticar, hacer suposiciones y expresar condiciones, expresar duda y sospecha...).
 - Elementos morfosintácticos (oraciones impersonales, subordinación, voz pasiva, estilo indirecto...).
 - Elementos léxicos (formación de palabras, sufijos, prefijos...).
 - Aspectos discursivos: organización adecuada de las ideas en el párrafo y en el texto, utilización de los elementos de cohesión del discurso...
- Rigor en la aplicación de instrumentos de control y autocorrección.

Aspectos socioculturales

- Interpretación y valoración de los elementos culturales más relevantes presentes en los textos seleccionados.
- Interpretación de las connotaciones de tipo sociocultural, valores, normas y estereotipos más significativos para la comprensión de la cultura extranjera que se manifiestan a través de los textos seleccionados.
- Búsqueda y localización de informaciones que contribuyan a estructurar el mundo de referencias que puedan estar presentes en los textos (elementos de civilización, literatura...).
- Acercamiento a la literatura en la lengua extranjera estudiada: lectura de alguna obra significativa.
- Valoración de la lengua extranjera en las relaciones entre las personas y los países.

Regulación del propio proceso de aprendizaje

- Estrategias de aprendizaje relacionadas con la planificación general de la actividad en el aula.
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales en tareas de aprendizaje (inducción, deducción, control...).
 - Clarificación y comprobación (confirmar la comprensión de la lengua, realizar observaciones...).
 - Inducción (hacer hipótesis, inferir y anticipar significados, generalizar...).

- Deducción (aplicar la regla general a casos concretos, sintetizar...).
 - Práctica (repetir, imitar, experimentar, aplicar reglas...).
 - Control (identificar un problema, hacer una corrección...).
- Utilización autónoma de recursos para el aprendizaje (diccionario, libros de consulta, medios audiovisuales e informáticos...).
- Interés por ampliar conocimientos sobre la lengua y la cultura extranjera.

Criterios de evaluación

1. *Extraer la información global y específica de textos orales, emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos, aspectos culturales y sociales de los países en que se habla la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses.*

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar la información que recibe de sus interlocutores, teniendo en cuenta aspectos tales como el registro utilizado, el propósito del hablante, su actitud, etc. sobre temas propios de su experiencia y sus necesidades de comunicación. Los temas relacionados con los aspectos culturales y sociales serán conocidos por los alumnos a través de su propia experiencia o por haber sido trabajados previamente.

2. *Extraer informaciones globales y las específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad y aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera.*

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas de comprender e interpretar correctamente de una manera global los mensajes emitidos en los programas más usuales de los medios audiovisuales de comunicación, tales como noticias, programas de divulgación y opinión, debates, y producciones con tramas argumentales emitidas por esos medios, con consultas ocasionales a sus compañeros o al profesor. Además, se trata de comprobar la comprensión específica de aquellos aspectos que se hayan señalado previamente.

3. *Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera, utilizando las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.*

Se trata de evaluar, por un lado, la capacidad del alumno para organizar y expresar sus ideas con claridad y, por otro, su capacidad para reaccionar adecuadamente en la interacción y colaborar en la prosecución del discurso (iniciando intercambios, argumentando, haciendo preguntas, negociando el significado...), produciendo un discurso comprensible y apropiado a la situación y el propósito de comunicación.

4. *Extraer de manera autónoma, con la ayuda del diccionario, la información contenida en textos escritos (procedentes de periódicos, revistas, relatos y libros de divulgación) referidos a la actualidad, la cultura en general y aquellos temas relacionados con otras materias del currículo y sus estudios futuros.*

Se pretende evaluar la capacidad del alumno de comprender textos auténticos de interés general y de divulgación, con suficiente precisión y detalle como para poder analizar críticamente dicha información, reelaborarla y utilizarla en producciones propias, tanto orales como escritas.

5. *Leer con la ayuda del diccionario y otros libros de consulta, textos literarios variados (novelas, poesía, teatro...) relacionados con los intereses de los alumnos y demostrar la comprensión con una tarea específica.*

Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para interpretar, en textos sencillos, el mensaje del autor, las características generales de su estilo y el contexto sociocultural que lo encuadra.

6. *Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos escritos que exijan una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos, cuidando la corrección idiomática, la coherencia y la propiedad expresiva.*

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de planificar y plasmar ideas en escritos con corrección textual y en función de un objetivo preciso; resumir, desarrollar, comentar críticamente y valorar informaciones y argumentos extraídos de la comprensión de textos orales, escritos y visuales con el apoyo bibliográfico necesario (diccionario, enciclopedias, prensa especializada...).

7. *Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, aplicando con rigor los mecanismos de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.*

Por medio de este criterio se puede evaluar si el alumno progresa en el manejo de estructuras gramaticales que expresan mayor grado de madurez sintáctica tales como paso de coordinación a subordinación, empleo de nominalización, ampliación de léxico especializado, perfeccionamiento de rasgos fonológicos, ortografía, así como en la utilización de todos los aspectos de la competencia comunicativa que facilitan la comunicación. Se valorará, también, la capacidad del alumno de corregir o rectificar sus propias producciones y las de sus compañeros, tanto orales como escritas.

8. *Utilizar, de manera espontánea, las estrategias de aprendizaje adquiridas tales como consulta de diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, para la resolución de nuevos problemas planteados por la comunicación o la profundización en el aprendizaje del sistema lingüístico y del medio sociocultural.*

Mediante este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumno para transferir las estrategias y destrezas utilizadas en aprendizajes previos a nuevas situaciones de aprendizaje y para valorar el papel que desempeña personalmente en la construcción de su proceso de aprendizaje: toma de decisiones, observación, formulación y reajuste de hipótesis y evaluación de sus progresos con el máximo de autonomía.

9. *Analizar, a través de documentos auténticos, algunas manifestaciones culturales en el ámbito de uso de la lengua extranjera desde la óptica enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno.*

Este criterio evalúa la capacidad para interpretar, en canciones, películas, medios de comunicación, obras literarias..., algunos rasgos específicos, característicos del medio sociocultural extranjero y vinculados con la experiencia e intereses de los alumnos, de forma que puedan relacionarlos con las distintas culturas cuya lengua ya conocen.

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección General
de PROGRAMAS EXPERIMENTALES