

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



**ÁREA ACADÉMICA 4:
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y MODELOS
ALTERNATIVOS**

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

**PROYECTO EDUCATIVO:
EL USO DE FICHAS PEDAGÓGICAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES CUAUTITLÁN**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS
P R E S E N T A :
MARÍA DEL CARMEN CASTILLO ORTEGA**

ASESOR: ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA

FEBRERO DE 2005

A mi esposo:
por su apoyo, paciencia, dedicación, entrega y profundo amor.

A mis hijos:
por el tiempo que no compartimos.

A mi hermano Gabriel:
por su incansable vaivén.

A mis padres y hermanos:
por una deuda saldada.

Al Lic. Carlos Domínguez Omaña:

por las concesiones otorgadas para mi superación académica.

A mis amigas y colegas Mirta Zayas, Patricia Reyes Spíndola y Paola Ticozzi:

por su apoyo y palabras de aliento durante esta ardua tarea.

Mtro. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra:
por su dedicación y valiosa ayuda en la realización del presente trabajo; le agradezco.

Índice

| | Págs. |
|--|-------|
| Introducción | 7 |
| 1. La didáctica del Francés Lengua Extranjera | 9 |
| 1.1. El concepto de didáctica | 10 |
| 1.2. La didáctica en la organización escolar | 11 |
| 1.3. La didáctica de la especialidad | 13 |
| 1.4. La didáctica de las lenguas extrajeras | 15 |
| 2. La enseñanza del francés en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 17 |
| 2.1. El francés en la estructura académica de la FESC | 18 |
| 2.2. El Centro de Lenguas de la FESC | 19 |
| 2.3. Los programas de estudio del francés en el Centro de Lenguas de la FESC | 20 |
| 2.3.1. Alcances y limitaciones del programa de francés | 20 |
| 2.3.2. Formulación de objetivos | 21 |
| 2.3.3. Selección de contenidos | 22 |
| 2.3.4. Diseño de las experiencias de aprendizaje | 22 |
| 2.3.5. Selección de los recursos didácticos | 23 |
| 2.3.6. Definición de los criterios y medios de evaluación | 23 |
| 2.3.7. Perspectivas en la elaboración del programa | 24 |
| 2.4. La metodología para la enseñanza del francés en la FESC | 25 |
| 2.5. La función didáctica de los materiales complementarios en la FESC | 26 |
| 3. Las fichas pedagógicas para el manejo del material complementario en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 28 |
| 3.1. La estructura de las fichas pedagógicas | 29 |
| 3.2. Ejemplos de fichas pedagógicas | 30 |
| 3.2.1. Ejemplo del primer nivel | 31 |
| 3.2.2. Ejemplo del segundo nivel | 35 |
| 3.2.3. Ejemplo del tercer nivel | 40 |
| 3.2.4. Ejemplo del cuarto nivel | 57 |
| 3.2.5. Ejemplo del quinto nivel | 63 |
| 3.2.6. Ejemplo del sexto nivel | 78 |
| 3.2.7. Ejemplo del séptimo nivel | 86 |
| 3.2.8. Ejemplo del octavo nivel | 96 |

| | |
|--|-----|
| Conclusiones | 103 |
| Listado de fuentes de información | 107 |
| Bibliográficas | |
| Hemerográficas | |
| Documentales | |
| Internet | |

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo es una actividad ininterrumpida del maestro y del alumno, en la que se realiza una apropiación del conocimiento. La actividad del alumno se debe caracterizar por un avance constante desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la comprensión y construcción de un contenido nuevo; es una búsqueda que va desde la asimilación de conocimientos hasta la formación de aptitudes y hábitos (*savoir être*) y su aplicación práctica (*savoir faire*).

Para promover este proceso, es necesario impulsar una mejor apropiación de los conocimientos, responsabilidad que el docente tiene: en su acción didáctica selecciona, analiza, jerarquiza los contenidos, organiza y promueve las experiencias de enseñanza-aprendizaje, plantea los objetivos y vigila las relaciones intersubjetivas.

Así mismo, el docente ¿ auxiliado por la didáctica y la psicopedagogía? debe definir metodologías de trabajo y, a su vez, seleccionar o elaborar recursos didácticos que converjan con los objetivos planteados para facilitar la adquisición de los principios lógicos del contenido.

La estructura metodológica deberá estar organizada tomando en consideración la velocidad de aprendizaje acorde con el tiempo que se dedica a éste así como las capacidades de los alumnos para lograr los aprendizajes propuestos; condiciones que pueden estar dadas a través de nuevas situaciones y múltiples combinaciones de trabajo.

En el caso de los profesores de idiomas, sus estrategias eclécticas en la elección del método, los llevan a aceptar lo bueno y positivo de cada corriente metodológica (tradicional, directa, audiolingual, audiovisual, nocional) recogiendo lo que sea más adecuado para la situación y circunstancias de sus alumnos concentrando sus esfuerzos en los diferentes aspectos del idioma (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita, vocabulario y gramática).

Además de recurrir a diversas corrientes metodológicas, el docente no debe satisfacer su trabajo únicamente con los documentos o actividades propuestas en los libros

utilizados, debe concebir material de apoyo complementario que responda a la especificidad de la población a la que dirige su enseñanza.

Dicho material de apoyo debe ser lo suficientemente claro y auténtico pues constituye el nexo que se debe dar entre las palabras y la realidad. Debe ser acorde con el nivel, intereses y aptitudes del grupo, así como con los objetivos que se pretenden alcanzar.

Se requiere entonces una planeación meticulosa por parte del profesor para no perder de vista todos estos aspectos. Un recurso didáctico que reúne todas estas características son las fichas pedagógicas, que se constituyen en un elemento preciado para la óptima explotación del material de apoyo. En ellas se contemplan tiempos, niveles, habilidad de los alumnos y nivel de desarrollo de éstos. Son un recurso didáctico que está integrado por: nombre de la actividad, duración, nivel, habilidad o habilidades a desarrollar, recursos didácticos, objetivos específicos, procedimiento.

Su carácter pedagógico estriba en el hecho de que constituyen un medio adecuado para transmitir los saberes, facilitar la apropiación y construcción del conocimiento así como optimizar la explotación del material complementario.

Para explicar lo que implican estas fichas, la función que cumplen en la enseñanza del francés y cuáles son sus características, el presente Proyecto Educativo se integra de la siguiente manera: En una primera instancia trataremos la didáctica del Francés Lengua Extranjera, después abordaremos la forma como se organiza la enseñanza del francés en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán. Posteriormente, se explicará la función que cumplen las fichas pedagógicas para el manejo del material complementario utilizado en los cursos de francés en esta misma facultad. Para finalizar se mostrarán algunas fichas clasificadas por nivel en las que se contemplan la gramática, el léxico y las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita).

CAPÍTULO 1

La didáctica del Francés Lengua Extranjera

1.1. El concepto de didáctica

Tradicionalmente la Didáctica (del verbo *didaksein*: enseñar) se relacionaba únicamente con los contenidos de enseñanza y la Pedagogía (del griego *agogein*: conducir) designaba los medios de transmitir los saberes; es decir una acción orientada hacia la clase.

En su *Compendio de Didáctica General*, Luiz Alves de Mattos define a la Didáctica como una “...disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza para incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.¹ Pero, la Didáctica va más allá de la praxis y la normatividad: es una disciplina donde la teoría conlleva a la práctica y viceversa.

La Didáctica se inscribe en el conjunto pluridisciplinario de las Ciencias de la Educación, esto implica que es una disciplina de descripción, de análisis y de intervención que teoriza las relaciones existentes entre el saber, el discente y el docente; es entonces una disciplina teórico-práctica, técnica y normativa. Su objetivo esencial es el de producir argumentaciones teóricas coherentes y susceptibles de comprender, explicar y orientar eficazmente las prácticas y procesos que se dan en la enseñanza-aprendizaje dentro de un marco institucional educativo.

Asimismo, la Didáctica presta atención a la práctica, a la reflexión, a la investigación y a la innovación en la acción. En expresión de Weninger la Didáctica se vuelve “...ciencia de la praxis para la praxis.”²

La Didáctica ¿ desde la práctica? , elabora los principios teóricos indispensables en la elaboración del *currículum*: la acción didáctica comprende la selección, el análisis, la jerarquización de contenidos, la organización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, el planteamiento de objetivos curriculares, la selección de los recursos didácticos, las relaciones intersubjetivas así como la evaluación de todos los procesos.

La acción didáctica tiende a facilitar la autoenseñanza, el autoaprendizaje, la autoevaluación y por ende la autonomía de los sujetos interactuantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Didáctica orienta su acción hacia el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, hacia una formación que conlleva tanto al cuestionamiento

¹ MATTOS, Luiz Alves de. *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapeluz; 1974, p. 24.

² ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. *Entender la Didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila; 2001, p.42.

de las normas sociales como al respeto de las mismas. Se trata, en expresión de Álvarez Méndez, de “...una perspectiva orientada a la construcción y al desarrollo del pensamiento crítico, en la que la participación, la colaboración, el diálogo y el grupo social desempeñan funciones importantes en el establecimiento de las normas en las que se basan los juicios críticos.”³

La Didáctica se relaciona con otras disciplinas como la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Administración — en específico la Administración Educativa —, donde se puede ubicar la Organización Escolar, todas ellas presentan vertientes relacionadas con el fenómeno educativo. Éste es estudiado por la Didáctica en su totalidad; es decir, en sus múltiples facetas y dimensiones, en sus manifestaciones en el tiempo y en el espacio así como en sus complejas relaciones de causa y efecto con los demás fenómenos que integran la vida humana en sociedad y dentro de un contexto cultural inmediato.

1.2. La didáctica en la organización escolar

Esta visión de Didáctica, antes indicada, nos lleva a su relación con la Organización Escolar. Ambas se complementan para instaurar, regular, planificar y dirigir el aprendizaje en el marco institucional académico. Comparten un campo común: el *curriculum*, definido por Arnaz como “...un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza–aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.”⁴

Lo que no significa que la organización y el *curriculum* sólo tengan un carácter normativo, instrumental, lineal, jerarquizado o tecnocrático. La organización como el *curriculum* tiene que ver con relaciones complejas, con contextos multidireccionales, multivariados y a veces impredecibles.

Según Skilbeck, el *curriculum* se refiere a la interacción y el entorno siempre cambiante de los discentes y la didáctica a los métodos; es decir, éste tiene que ver más con el contenido y la didáctica con su transmisión ⁵ Por ello, si la Didáctica contempla tanto lo

³ ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. *Ob. cit.* p. 43.

⁴ ARNAZ, José Antonio. *La planeación curricular*. México: Trillas; 1981, p. 9.

⁵ ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. *Ob. cit.* p. 173.

que hay que enseñar como la forma de hacerlo y el *curriculum* se preocupa por los contenidos concretos, ambos se complementan compartiendo el mismo espacio de trabajo e investigación. Complementariedad que alude a la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde discentes y docente adquieren conocimiento y estrategias de aprendizaje de un modo independiente.

La diversidad de situaciones educativas y de contextos en los que se desarrollan, justifican lo diferencial como un hecho sustantivo de la educación. Al ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe partir de una perspectiva descriptiva y no desde una perspectiva normativa. No se trata tanto de decir como deben ser las instituciones educativas sino de conocer, a través del análisis de diferentes propuestas, vías que pueden adaptarse para el desarrollo organizacional. Lo ideal es que cada institución avance como organización de acuerdo a las motivaciones de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su propio proyecto pedagógico y a su compromiso socio-económico-cultural.

La organización escolar se relaciona entonces con otros aspectos de la intervención educativa tales como el modelo de educación, de enseñanza o bien estructuras organizativas de formación del profesorado. Además las relaciones intersubjetivas son sutiles y no siempre evidentes; por ello cabe considerar a la organización escolar como una segunda aproximación junto con la didáctica para la reflexión y el análisis: un modelo organizativo debe entenderse como un recurso metodológico de conocimiento, interpretación, o explicación de la realidad que ayuda a orientar la intervención didáctica. Se busca proporcionar elementos que orienten la reflexión, el análisis y el cambio a través de la búsqueda de una mayor coherencia en las actuaciones prácticas que se realizan tanto en la institución educativa como en el aula.

El proceso organizativo actúa como soporte al *curriculum* proporcionando tiempos, espacios, normas, recursos humanos y didácticos; esto es adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los objetivos establecidos. Según Joaquín Gairín: "...la organización actúa como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto cuando no se preserva a través de la

acción organizativa el desarrollo del *curriculum* de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación del profesorado, instalaciones inadecuadas, etc.”⁶

⁶ GAIRÍN, Joaquín. “Estadios de desarrollo organizativo”, en: <http://dewey.uab.es> 19/10/04, p. *n.d.*

1.3. La didáctica de la especialidad

Actualmente, se está pasando de una formación didáctica general del profesorado a una especialización didáctica en materias académicas reforzando así una orientación interdisciplinar en los estudios de formación.

Alvez de Mattos ⁷ asevera que no hace mucho tiempo se discutía sobre el hecho de que hubiera una Didáctica General. Parecía suficiente que hubiera una Didáctica Especial para cada materia.

Con el enfoque moderno de los programas integrados, de las disciplinas interrelacionadas con miras a lograr una formación integral, la Didáctica Aplicada o Especial se empieza a abrir con propuestas más concretas. “Se trata de un movimiento hacia la práctica, hacia la escuela, hacia lo que se hace cada día en ella.”⁸

La Didáctica Aplicada o Especial constituye el complemento natural de la Didáctica General, ya que es su derivación particularizada a diversas disciplinas y ámbitos de la educación.

Según Álvarez Méndez, la Didáctica Aplicada debe atender a tres componentes esenciales: el componente epistemológico, el componente didáctico–curricular y el componente práctico. El primero abarca el contenido científico, el conocimiento por parte del docente de este último así como de los principios y teorías didácticas. El segundo, se refiere a la selección de contenidos, su organización, la elección de experiencias de enseñanza–aprendizaje que deben ser significativas para los alumnos y para la sociedad; es decir, a la estructura global del *currículum*, como dice Klafki “...la materia tiene que ser seleccionada teniendo en cuenta el valor que ostenta en el marco de la cultura, que no es una, y el valor educativo que adquiere para los alumnos.”⁹ Se trata de ir en busca de un *currículum* integrado, en el que el contenido no deberá estar dissociado de la teoría, de la investigación, de la práctica, ni de la acción; se trata del “*saber teórico y práctico* que reelabora, reinterpreta, no sólo aplica o copia el conocimiento científico para adecuarlo a las situaciones y prácticas de enseñanza interesadas en el aprendizaje de los alumnos.”¹⁰ El tercer componente se orienta a la adecuada aplicación de la tecnología didáctica en lo que

⁷ MATTOS, Luiz Alvez de. *Ob.cit.* p. 29.

⁸ ÁLVAREZ, Juan Manuel. *Ob.cit.* p. 154.

⁹ *Ibidem.* p. 155.

¹⁰ *Ibidem.* p. 158.

respecta a la planificación, la selección de medios, técnicas, experiencias de enseñanza–aprendizaje, recursos didácticos, así como la evaluación de todos los procesos.

Desde una perspectiva crítica, la Didáctica demanda al profesor una actitud reflexiva, tanto para hacer frente a las vicisitudes de la clase, como para poder decidir libre y responsablemente sobre su ejercicio docente, compartir sus experiencias y participar en proyectos interdisciplinarios.¹¹ De este modo, su *saber especializado* se integra al *saber* y *saber hacer* didáctico: el docente con formación didáctica articula el proceso de enseñanza–aprendizaje en torno al contenido específico, a la estructura de la disciplina que enseña así como al sujeto que aprende y al contexto de aprendizaje.

A este respecto Vez asevera que el formar profesores en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras es “...entender y hacer comprender que la profesión de profesor de lenguas extranjeras está ligada a un proceso de profesionalización y de desarrollo profesional que converge con la formación inicial y se extiende, a lo largo de la vida en ejercicio, a través del aprendizaje permanente.”¹²

Así la Didáctica Especial contribuye a dicha profesionalización proponiendo una formación interdisciplinar y permanente ? profesional, didáctica y lingüística (para los profesores de idiomas) ? que revierte en la formación de los alumnos.

La Didáctica Especial es pues un vínculo entre la formación teórica especializada y la práctica que prepara al profesor para analizar y evaluar su propia práctica, además de que permite comprender los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de diseño curricular. Álvarez Méndez asevera que “...la didáctica aplicada a los contenidos específicos es el nexo interdisciplinar necesario entre concepciones teóricas y prácticas educativas, que crea un espacio propio de investigación y de reflexión, no exclusivamente de aplicación.”¹³

La responsabilidad traducida a la didáctica obliga a los profesores a satisfacer las necesidades de formación de sus educandos, así como a desarrollar su autonomía promoviendo el desarrollo de un juicio crítico, el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento en la acción.

¹¹ El profesor de idiomas suele participar en proyectos educativos relacionados con otras disciplinas académicas. En la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, los docentes en lenguas han participado en la elaboración de manuales de comprensión de lectura en lengua extranjera para las carreras de Medicina Veterinaria o de Ingeniería Química.

¹² VEZ, José Manuel. *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens; 2001, p. 7.

¹³ ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. *Ob.cit.* p. 168.

1.4. La didáctica de las lenguas extranjeras

Una de estas Didácticas Especiales es la de las lenguas extranjeras. Ésta se enfoca a desarrollar el aprendizaje lingüístico haciendo y no sólo diciendo, conociendo en la acción y reflexionando en ella, base de toda didáctica especial.

Esta Didáctica Especial, aplicada en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, se enfoca a reconocer las características lingüísticas del francés utilizado en la escuela, las producciones de los alumnos, el aprendizaje de las estructuras, de las normas gramaticales y sociales de la lengua que son impuestas a los alumnos así como su modo de comunicación oral y escrita.

La visión reflexiva de Shulman¹⁴ ha constituido una nueva fuente de iluminación que adentra a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en el ámbito de las Ciencias de la Educación y la vincula estrechamente con los paradigmas que empiezan a ser objeto de sistematización de los conocimientos comunes al ámbito de todas las didácticas especiales.

En lo que concierne al desarrollo de la Didáctica Especial para el Francés Lengua Extranjera, éste ha sido vertiginoso y de gran profundidad, ya que se ha constituido en una disciplina que le ha permitido pasar de un status de dependencia, donde reinaba la aplicación de teorías lingüísticas y psicológicas, a un status de autonomía y con ello el que se le ubique como una Didáctica de las Lenguas que viene a suplantar a la apelación de Lingüística Aplicada.

La Didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE) se ubica como una expresión totalmente autónoma, como dice Galisson: "...creo en el FLE y en su porvenir, no creo en una didáctica del FLE que se aísla e ignora el derecho de vivir y de prosperar de las otras lenguas (...) El porvenir del FLE está en la (...) didáctica de las lenguas y de las culturas."¹⁵ Mas la Didáctica del Francés Lengua Extranjera, aunque constituye un medio que nos permite actuar de manera ordenada, no debe ser reducida a una mera cuestión técnica. Debe contemplar las características, intereses y expectativas de los sujetos

¹⁴ VEZ, José Manuel. *Ob.cit.* p. 13.

¹⁵ GALISSON, Robert. "Où va la didactique du français langue étrangère", en: *Revista Études de Linguistique Appliquée*, No. 79. p. 10. El texto en francés es: "...je crois au FLE et à son avenir, je ne crois pas à une didactique du FLE isolationniste et ignorante du droit à vivre et à prospérer des autres langues (...). L'avenir du FLE est dans la (...) didactique des langues et des cultures."

implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, los fines educativos así como las relaciones entre los docentes y los discentes dentro del contexto educativo.

CAPÍTULO 2
La enseñanza del francés en la Facultad de Estudios Superiores
Cuautitlán

2.1. El francés en la estructura académica de la FESC

En el Marco Institucional de Docencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se menciona que “...la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada curricularmente.”¹⁶ Es aquí donde la institución contempla la inserción de los centros de idiomas, pues la función docente de la UNAM no se limita a actualizar e incrementar los conocimientos, se extiende para enriquecer la cultura de los estudiantes, robustecer la identidad nacional, así como para “...acoger los productos de la cultura universal y reconocer la naturaleza e importancia de los conocimientos generados en otras latitudes...”¹⁷ Así, en la UNAM las teleconferencias, los cursos a distancia y los cursos de idiomas son considerados como actividades extracurriculares necesarias para complementar la formación de los estudiantes de la institución.

Además de poder aprender una lengua extranjera y abrirse a otra cultura, los alumnos de la UNAM tienen la oportunidad de reflexionar sobre su identidad y de garantizar su integración en la vida productiva de nuestro país que no podrá quedar fuera de la globalización.

Sin embargo, en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) no existe una inserción de los idiomas en los planes de estudio de la misma, a excepción de las carreras de Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería Química.

Ahora bien, independientemente de la condición extracurricular de los idiomas, éstos cumplen una función académica en la estructura de los programas de la UNAM, pues permiten a los estudiantes mostrar el aprendizaje de un idioma; además son un requisito de certificación para fines de titulación de los egresados de la institución.

En lo que concierne al aprendizaje del francés, éste es un requisito indispensable para aquellas personas que deseen realizar estudios de postgrado en el extranjero. De hecho todas las instancias gubernamentales solicitan a los interesados la acreditación de exámenes como el *Diplôme d'Étude de Langue Française* (DELF) y el *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF).

¹⁶ CONSEJO UNIVERSITARIO. “Marco Institucional de Docencia”, en: *Legislación Universitaria*. México: UNAM; 1988, p. 595.

¹⁷ *Ibidem*, p. 594.

Actualmente, en el Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán se ofrecen cursos de inglés, italiano, alemán, ruso, náhuatl y francés; servicio que se oferta tanto a los alumnos de la facultad, como a personas de la comunidad externa.

La demanda de los idiomas es considerable pues se atienden a 4 085 personas repartidas en 198 grupos.

2.2. El Centro de Lenguas de la FESC

El Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán es un organismo auxiliar de la Secretaría General, órgano encargado de coordinar las acciones derivadas de las políticas de carácter académico establecidas en la Facultad.

En esta estructura organizacional, el francés es un idioma que tiene una demanda promedio por semestre de 352 alumnos repartidos en 24 grupos. La matrícula por nivel es muy variable: los grupos de primer nivel constan de 25 o 30 alumnos, el número de alumnos en los grupos de segundo a quinto nivel oscila entre 10 y 16; mientras que en los niveles superiores la población se ve aminorada (5 a 7 alumnos). Esto hace que el francés se encuentre en segundo lugar, en cuanto a su demanda, después del inglés y seguido del italiano.

Para su enseñanza, el francés se organiza en ocho niveles que se imparten de manera semestral. El número de horas de cada nivel es de 90 y se da en tres sesiones semanales con una duración de dos horas o bien en dos sesiones semanales cuya duración es de tres horas.

No obstante, en la realidad, esta organización horaria resulta insuficiente para cubrir el programa en su totalidad y poder abordar todos los aspectos de la lengua.

2.3. Los programas de estudio del francés en el Centro de Lenguas de la FESC

Para hablar de los programas de estudio del francés en la FESC, es necesario abordar siete cuestiones básicas: una primera relacionada con los alcances y limitaciones de los programas de estudio de los diferentes cursos, una segunda sobre la formulación de los objetivos de éstos, una tercera que atañe la selección de contenidos, una cuarta acerca del diseño de las experiencias de aprendizaje, una quinta relativa a la selección de los recursos didácticos, una sexta que concierne la definición de los criterios y medios de evaluación y una séptima sobre las perspectivas en la elaboración del programa.

2.3.1. Alcances y limitaciones del programa de francés

La enseñanza de idiomas como cualquier otra tarea docente requiere un plan para normar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual se hace imperante hablar sobre el *curriculum* y sus componentes: objetivos curriculares, planes de estudios, cartas descriptivas y sistemas de evaluación.

Si en la fundamentación del *curriculum* no se hace mención explícita de las políticas y los mecanismos que se emplearán para la evaluación del aprendizaje, los profesores tendrán que ingeniárselas para adoptar y adaptar las disposiciones que dictan los administradores académicos: como resultado de esto se introducen incoherencias y contradicciones en el *curriculum*, pues las decisiones relativas a los aprendizajes que deben lograrse, las formas y medios para evaluar los resultados no se toman en un proceso sistemático e integral.

En el diseño curricular es imprescindible entonces contar con lineamientos y políticas precisas referentes a la evaluación del curso, antes de abordar la elaboración de las cartas descriptivas o programas de estudios, que constituyen un esquema didáctico, la base para la realización de un curso; es decir la representación esquemática del mismo.

El programa de francés aunque está bien planificado desde un punto de vista positivista ya que produce resultados concretos y útiles, no se adapta a las necesidades e intereses del público heterogéneo al que van dirigidos los cursos de idiomas de la FESC.

Aunado a lo anterior, el programa de francés no contempla todos los elementos que deben integrar un programa, es decir: los objetivos, los contenidos temáticos, las

actividades de aprendizaje, las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, los instrumentos de evaluación y el tiempo de trabajo.

Además, está poco balanceado en cuanto al tiempo, algo que se necesita revisar para un buen aprendizaje.

En cuanto a su progresión, el programa de francés tiene la ventaja de que cada etapa del trabajo concreta la anterior y prepara el terreno para la siguiente.

2.3.2. Formulación de objetivos

En la formulación de objetivos es necesario precisar las necesidades que se atenderán en el ámbito social e institucional. Se requiere adecuar los objetivos a las características, intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos. Al respecto, Porcher afirma que: "...una enseñanza es funcional cuando se fundamenta en un análisis de las necesidades del público, de las características de éste último, de las condiciones materiales de la pedagogía (horarios, marco institucional, etc.)."¹⁸

Así, los objetivos del programa de francés fueron reformulados a raíz del surgimiento de algunas necesidades que no habían sido contempladas anteriormente como la preparación de los estudiantes para los exámenes DELF y DALF, mismos que actualmente constituyen un requisito para tramitar la obtención de becas en el extranjero, para realizar estudios de postgrado o alguna estancia en países francófonos.

Los objetivos particulares del programa de francés se han redactado bajo la visión conductista del aprendizaje enunciando los contenidos de cada nivel en que está dividido el curso de francés. Por su parte, los objetivos específicos se han dividido en morfosintácticos, fonológicos y comunicativos.

En la redacción de objetivos específicos, se ha definido con precisión lo que se pretende de los alumnos. Se ha hecho explícito quién efectuará la conducta (una sola y observable). Del mismo modo, se ha utilizado un verbo activo que posee un significado unívoco. Se ha redactado un objetivo para cada punto del contenido, pudiéndose observar así una sola conducta. De igual manera se ha planteado bajo qué circunstancias y con qué restricciones debía realizarse la conducta para delimitar su ejecución. Todo lo anterior con

¹⁸ PORCHER, Louis. «Monsieur Thibault et le Bec Bunsen». *Études de Linguistique Appliquée no. 23*. 1976. El texto en francés dice: «...un enseignement est fonctionnel qui repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaires, encadrement, etc.)».

el fin de dictaminar con exactitud si el objetivo será alcanzado o no por los estudiantes y qué tan buena será la ejecución del estudiante (criterio de ejecución aceptable).

Los objetivos específicos han sido redactados de tal forma que permiten clasificar las conductas de acuerdo a una taxonomía. De esta manera se ha utilizado un verbo distinto dependiendo del tipo de objetivo que se desea expresar: cognoscitivo, psicomotor o afectivo. Así mismo, se han tomado en consideración los diferentes niveles tales como conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación.

2.3.3. Selección de contenidos

El maestro debe seguir una metodología donde converjan la lógica comunicativa implicada en los contenidos y las características psicológicas del alumno, presentando la información a transmitir con base en un orden de complejidad creciente.

El contenido (temas y subtemas) está enunciado minuciosamente en cada uno de los objetivos específicos. Asimismo existe una jerarquización progresiva entre ellos; sin embargo, sería conveniente que se lleve a cabo un listado de contenidos con el fin de que el programa sea más práctico, lo que permitiría que tanto docentes como discentes visualicen lo que se pretende enseñar y aprender.

2.3.4. Diseño de las experiencias de aprendizaje

En el programa de francés no se han hecho explícitas ni las actividades de aprendizaje ni las técnicas de enseñanza. Se requiere entonces diseñar las experiencias de aprendizaje, es decir, determinar orientaciones metodológicas útiles a los profesores para propiciar los aprendizajes esperados. Para tal efecto, se necesita tomar en cuenta las características de los alumnos, sus estilos cognitivos, las dificultades de aprendizaje, la disponibilidad de recursos didácticos e incluso las instalaciones.

De este modo, se podrían sugerir actividades para promover la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y el uso de la gramática así como incrementar tareas específicas para los objetivos de desempeño (*savoir-faire*).

2.3.5. Selección de los recursos didácticos

Como libros de apoyo para los cursos de francés de la FESC, se utilizan los siguientes: *Campus 1* para el primer nivel, *Forum 1* para el segundo, *Le Nouveau Sans Frontières 2* para el tercero y cuarto, *Le Nouveau Sans Frontières 3* para el quinto y sexto.

En séptimo y octavo nivel, se utilizan los libros *Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse*, *Grammaire 350 exercices, niveau moyen* y *Parler et convaincre*.

Como material de lectura extensiva se han propuesto los siguientes libros: *Le Roman de Renard* para el segundo nivel, *Le Petit Chose* para el tercero, *Cinq contes* para el cuarto, *Le Petit Prince* para el quinto, *L'étranger* para el sexto, *Dom Juan* para el séptimo y *La Condition Humaine* para el octavo.

Aunada al material de lectura extensiva, se ha propuesto una bibliografía clasificada por habilidades, que el alumno podrá consultar para reforzar sus conocimientos y habilidades.

Además del libro de texto, los cursos se complementan con material de apoyo adicional, que puede ser seleccionado o elaborado por cada profesor, adecuándolo a los intereses y necesidades de sus alumnos.

2.3.6. Definición de los criterios y medios de evaluación

En lo que concierne a la evaluación, cada semestre se lleva al cabo un examen parcial y un examen final. El examen parcial tiene un valor del 30% y el final del 70%. Los aspectos a evaluar son los siguientes: gramática, comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. La calificación mínima aprobatoria para los idiomas es 70 (S), mientras que en otras materias, los alumnos de la FESC acreditan con 60.

En el centro de idiomas, los alumnos gozan de beneficios si obtienen B (de 80 a 90) o MB (de 90 a 100) al poder elegir el horario que convenga más a sus necesidades. Así mismo, los alumnos cuya calificación es MB obtienen media beca para el siguiente curso.

Además de la elaboración de pruebas tipificadas (evaluación sumativa), se pueden planear actividades para evaluar el desempeño de los alumnos a lo largo de todo el semestre (evaluación formativa). Estas sugerencias de evaluación deberán también contemplar las cuatro habilidades comunicativas y el uso de la gramática.

2.3.7. Perspectivas en la elaboración del programa

Cada una de las perspectivas ilumina una faceta tanto en la elaboración de un programa como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La perspectiva conductista resulta útil en la redacción de objetivos conductuales y en el aprendizaje de destrezas. “El empleo de modelos mecanicistas y una formación estructurada exclusivamente en destrezas nos lleva a la percepción ? hoy muy escasamente compartida ? de que el aprendizaje de la profesión, lo mismo que el aprendizaje de una lengua extranjera en sí mismo, se realiza por medio de procesos de imitación.”¹⁹

La perspectiva humanista resulta esencial a la hora de comprender los aspectos emocionales del cambio y desarrollo personales, mismos que demandan atención en la elaboración del *curriculum* con base en el análisis de las situaciones sociales en cambio permanente.

Por otro lado, la perspectiva constructivista es importante para explicar las diferencias personales en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, de cómo los conocimientos previos, las teorías personales y el conocimiento implícito deben ponerse en relación con todo intento de aprendizaje nuevo.

Finalmente, una perspectiva constructivista-sociocrítica resultaría la más apropiada para reconocer la interdependencia de la dimensión personal y social de los sujetos interactuantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

2.4. La metodología para la enseñanza del francés en la FESC

Los cursos de francés en la FESC están fundamentados en el enfoque comunicativo, cuyo postulado esencial es que el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar centrado en el discente; para esto, es necesario el buscar atender las necesidades comunicativas de los estudiantes y proporcionar las competencias que esto implica. Es decir, es un programa de formación en el manejo de la lengua francesa: en él se busca que los estudiantes

¹⁹ VEZ, José Manuel. *Ob. cit.* p. 411.

adquieran una serie de competencias que les permitan comunicarse con los nativos de esa lengua en las situaciones más corrientes de la vida cotidiana.

Sin embargo, son tantas las variables que entran en una situación de enseñanza–aprendizaje, que cualquier experimento sobre la mayor o menor eficacia de una metodología con relación a otra, nunca podrá ser concluyente. Todo esto nos ha llevado a los profesores de francés de la FESC a concluir que es necesario ser eclécticos²⁰ en la elección del método, de aceptar lo que cada corriente metodológica tiene de bueno y positivo, de recoger lo que sea más adecuado para la situación y circunstancias de nuestros alumnos. La experiencia nos ha mostrado que si nos ceñimos a un determinado método de enseñanza, corremos el riesgo de ser exclusivistas, de concentrar nuestros esfuerzos en un aspecto determinado del idioma (lengua hablada o lengua escrita, vocabulario o gramática, etc.), olvidando los otros, igualmente importantes.

Esta necesidad de eclecticismo no se basa sólo en fundamentos teóricos, en la comparación de los distintos métodos, también tiene como fundamento la experiencia en la atención de los alumnos de la FESC. En ésta se ha encontrado que los estudiantes de la Facultad ya vienen con una finalidad concreta que puede ser o no distinta de la de sus compañeros. Así, unos alumnos estudian la lengua francesa para leer obras técnicas o profesionales no traducidas, otros para entenderse con los nativos en sus viajes profesionales o turísticos, los más para efectos de titulación o simplemente por el placer de aprender otro idioma y adentrarse a una cultura distinta a la propia; de ahí la necesidad de enseñar la lengua extranjera abarcando todos los aspectos del idioma que se concretan en la adquisición de la gramática así como de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

Es por esto que el profesor de idiomas, en su eclecticismo puede tomar lo que le parezca más acertado de cada corriente metodológica; además no se debe limitar a lo propuesto en el libro de texto que utiliza, ya que puede y debe utilizar diversos materiales de apoyo que conozca o que él mismo elabore a partir de su experiencia profesional.

²⁰ A. Merani enfoca el eclecticismo como el intento de conciliar, desde el punto de vista filosófico o pedagógico, puntos de vista discordantes por medio de la adopción selectiva de elementos que los componen, y construir con estos un sistema más o menos consistente. MERANI, A. *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Grijalbo; 1983.

2.5. La función didáctica de los materiales complementarios en la FESC

En el caso de los cursos de francés de la FESC, el material de apoyo complementario sirve de suplemento a los libros de texto utilizados. Ello implica entender que éstos raramente satisfacen al docente o permiten alcanzar los objetivos planteados.

Los materiales complementarios son, en general, documentos auténticos; es decir textos que no han sido pedagógicamente previstos para enseñar el francés. Son documentos concebidos por francófonos, dirigidos a otros francófonos.

Los documentos auténticos (artículos de revistas o periódicos, canciones, publicidades, videos e incluso películas) sirven para abordar los aspectos culturales propios de las comunidades lingüísticas francófonas.

Así mismo, se han incluido textos literarios con la convicción de que la literatura es también un documento auténtico que tiene sus reglas sociales de producción y de recepción, un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes pueden explorar tanto los aspectos acústicos, gráficos, morfosintácticos, semánticos de la lengua extranjera como todas las virtualidades connotativas y culturales que se inscriben en ella.

El material complementario deberá ser acorde con el nivel, intereses y aptitudes del grupo así como con los objetivos que se pretenden alcanzar. No sustituirá ni al libro de texto ni al profesor y será de preferencia auténtico para promover una mejor aprehensión de la lengua viva que está en constante movimiento.

Para una óptima explotación de dicho material, se requiere una planeación meticulosa por parte del profesor. De aquí la necesidad de elaborar fichas pedagógicas para el material de apoyo complementario en donde se contemplen el tiempo, el nivel, la habilidad a desarrollar, los objetivos específicos así como la metodología a seguir.

CAPÍTULO 3

Las fichas pedagógicas para el manejo del material complementario en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

3.1. La estructura de las fichas pedagógicas

A fin de explotar el material complementario de manera óptima, teniendo en cuenta el nivel, necesidades, intereses y aptitudes del grupo así como los objetivos que se pretenden alcanzar y el contenido lingüístico, se propone el siguiente formato de ficha pedagógica:

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité:

Durée:

Niveau:

Compétence(s):

Moment d'un point linguistique:

Supports:

Objectif(s) spécifique(s):

Démarche:

Este formato de *ficha pedagógica* permite evaluar el potencial didáctico de documentos orales o escritos, así como planear minuciosamente las actividades que, en general, desembocan en una producción oral o escrita. Las actividades de producción constituyen el punto de convergencia de los conocimientos léxicos, sintácticos, discursivos.

En “*nom de l'activité*” se escribe el nombre del documento, lo que permite ubicarlo de manera rápida de entre los materiales que se emplean en los cursos.

La entrada “*durée*” permitirá calcular el tiempo estimado para llevar al cabo todas las actividades contempladas, es un recurso para programar el trabajo.

En “*niveau*”, se ubicará el nivel al cual pertenece la ficha, es decir, se escribirá uno de los ocho niveles en los que está dividido el curso de francés de la FESC.

En el rubro “*compétence*” se ubican las habilidades lingüísticas implicadas en la ficha (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita);

pudiendo ser que la ficha abarque más de una habilidad lingüística, además de la gramática y el léxico.

En lo que concierne a la entrada “*moment d’un point linguistique*”, se tienen cinco posibilidades de trabajo: presentación, activación, fijación, reemplazo y refuerzo.

En el rubro “*supports*”, se hace referencia a los recursos didácticos que pueden ser empleados para desarrollar el trabajo específico al nivel en el que se ubica la ficha pedagógica.

En “*objectifs spécifiques*”, se plantea el producto cognitivo que se desea alcanzar con las actividades estipuladas a lo largo de la ficha pedagógica.

Finalmente, en la entrada “*démarche*”, se da a conocer paso a paso el procedimiento que se ha de llevar al cabo para alcanzar los objetivos propuestos en la ficha.

3.2. Ejemplos de fichas pedagógicas

Para ver como se estructuran estas fichas pedagógicas, a continuación se presentará un ejemplo por cada uno de los niveles en los que se divide el curso de francés impartido en la FESC.

3.2.1. Ejemplo del primer nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Madame Express: une femme va travailler.

Durée: Une heure et demie.

Niveau: Premier niveau.

Compétence(s): Compréhension écrite / production écrite.

Moment d'un point linguistique: Présentation / activation / réemploi.

Supports: Texte "Madame Express: une femme va travailler". (À vos marques 1, page 23).

Le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Approche globale d'un texte.
- Récapitulation des formes verbales au présent (première personne du singulier).
- Réemploi de ces formes verbales.

Démarche:

I. Compréhension globale.

- Exploitation immédiate sans lecture linéaire préalable.

1) Repérages visuels:

- Titre - source : L' Express Magazine
- sous-titre

2) Repérages linguistiques: Premières hypothèses.

- Qui parle ? À qui ? De quoi ?
- Expressions temporelles : chaque matin - 6 heures - 7 heures trente - 9 heures - 19 heures
- 19 heures trente – dimanche - le lundi.

II. Prolongements.

1) Demander aux étudiants de compléter la liste précédente par l'action correspondante.

6 heures: je me lève, je fais ma toilette, je range ma chambre, je m'occupe de mon bébé...

7 heures trente: je quitte la maison.

2) Expliquer aux étudiants ce qu'ils ne comprennent pas.

- témoignage: déclaration de ce qu'on a vu, entendu.
- une revue: un magazine
- se coucher - s'endormir - se réveiller - se lever
- faire la toilette: se laver - prendre une douche - s'habiller - se peigner - se coiffer - se laver les dents - se maquiller.
- les repas: le petit déjeuner - le déjeuner - le dîner
- vers : a peu près
- quitter: sortir de
- la vaisselle: une assiette (plate, creuse, à soupe, à dessert) - un verre - une tasse – une cuillère - une fourchette - un couteau
- faire la lessive: laver le linge
- souvent : fréquemment

III. Réemploi

- 1) Demander aux étudiants d'écrire, à leur tour, un témoignage pour un journal de leur choix décrivant leur semaine ou une journée.
- 2) Fournir aux étudiants le vocabulaire dont ils auront besoin pour mener à bien leur production écrite: préparer le repas - servir le repas - faire les achats - faire les courses - faire la lessive - faire le ménage - faire le devoir- faire le repassage - laver à la main - faire la lessive dans une machine à laver (une lessiveuse).

Madame Express

Une femme va travailler

Chaque matin, je me lève à 6 heures. Je fais ma toilette, je range ma chambre. Je m'occupe de mon bébé. Je prépare le petit déjeuner. Vers 7 heures trente, je quitte la maison. Je dépose le bébé chez la personne qui le garde. Je prends le train puis le métro. A 9 heures, je suis au bureau. Je travaille jusqu'à 19 heures. A 19 heures trente, je re-

prends le train, je récupère le bébé, je prépare le dîner, je lave la vaisselle, parfois je fais un peu de lessive. Le dimanche après-midi, je me repose, je lis ou je regarde la télévision. Mais souvent je m'endors.

Le lundi tout recommence.

Témoignage

Madame Express

3.2.2. Ejemplo del segundo nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Votre horoscope.

Durée: Une heure.

Niveau: Deuxième niveau.

Compétence: Compréhension écrite / production écrite / production orale.

Moment d'un point linguistique: Présentation / réemploi.

Supports: Document écrit "Votre horoscope" (Le Nouveau Sans Frontières 1, cahier d'exercices, page 128). Le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Réflexion sur un point spécifique de syntaxe: Le futur simple.
- Systématisation.

Démarche:

I. Approche globale du document.

1) Repérages visuels:

- Titre
- source
- type de texte
- signes du zodiaque.

2) Repérages linguistiques:

- Mots, répétitions: amour, santé, les signes du zodiaque, les mois de l'année.
- Utilisation de l'impératif et du futur simple.
- Qui écrit ? -À qui ? À propos de quoi ?

II. Travail sur un point spécifique de syntaxe.

1) Demander aux étudiants de relever tous les verbes qui se trouvent au futur (avec leur sujet).

2) Demander aux étudiants de trouver l'infinitif de chaque verbe conjugué.

| | | | |
|-------------------|------------|-------------------|--------------|
| vous ferez | - faire | vous aurez | - avoir |
| ils regarderont | - regarder | vous trouverez | - trouver |
| vous ne ferez pas | - faire | elle sera | - être |
| ils réussiront | - réussir | vous serez | - être |
| vous gagnerez | - gagner | vous rencontrerez | - rencontrer |
| vous vivrez | - vivre | vous réussirez | - réussir |
| ils sauront | - savoir | on admirera | - admirer |

3) Demander aux étudiants de regrouper les verbes du premier groupe.

4) Faire énoncer une règle pour les verbes du premier groupe.

- Verbes du premier groupe: terminaison –ER

VERBE À L'INFINITIF + TERMINAISONS -AI, -AS, -A, -ONS, -EZ, ONT

Exemple: Verbe rencontrer

| | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| je rencontrerai | tu rencontreras | il rencontrera |
| nous rencontrerons | vous rencontrerez | ils rencontreront |

5) Faire énoncer une règle pour les verbes du deuxième groupe.

- Verbes du deuxième groupe: terminaison –IR

VERBE À L'INFINITIF + TERMINAISONS -AI, -AS, -A, -ONS, -EZ, ONT

finir, choisir, pâlir, grossir, maigrir, mincir, réussir, jaunir, rougir, verdier, rajeunir, vieillir, etc.

Exemple: Verbe réussir

| | | | | |
|----------------|--------------|-------------|-----------------|----------------|
| je réussirai | tu réussiras | il réussira | nous réussirons | vous réussirez |
| ils réussiront | | | | |

6) Demander aux étudiants de regrouper les verbes du troisième groupe.

7) Faire énoncer une règle pour quelques verbes du troisième groupe.

- Verbes en -IR

VERBE À L'INFINITIF + TERMINAISONS -AI, -AS, -A, -ONS, -EZ, -ONT.

Partir, sortir, ouvrir, couvrir.

Exemple: Verbe partir

| | | | | |
|---------------|-------------|------------|----------------|---------------|
| je partirai | tu partiras | il partira | nous partirons | vous partirez |
| ils partiront | | | | |

- Verbes en –RE

On élimine le "e" final et on ajoute les terminaisons -AI, -AS, -A, -ONS, -EZ, -ONT.

Boire, connaître, construire, croire, descendre, détruire, dire, écrire, lire, mettre, naître, perdre, prendre, rendre, rire, vivre, etc.

Exemple: Verbe vivre

| | | | | |
|-------------|-----------|----------|--------------|-------------|
| je vivrai | tu vivras | il vivra | nous vivrons | vous vivrez |
| ils vivront | | | | |

8) Faire réfléchir les étudiants sur la conjugaison d'autres verbes irréguliers: faire, savoir, avoir, être, venir, aller, pouvoir, etc.

Conjugaison des verbes irréguliers qui ne suivent aucune règle.

| | |
|----------|--------------|
| avoir: | j'aurai |
| être: | tu seras |
| aller: | il ira |
| devoir: | elle devra |
| faire: | nous ferons |
| mourir: | vous mourrez |
| pouvoir: | ils pourront |
| savoir: | je saurai |
| venir: | je viendrai |
| vouloir: | tu voudras |

III. Prolongements.

1) Demander aux étudiants d'écrire en petits groupes un horoscope pour l'été prochain et de le présenter au groupe-classe.

13. Lisez votre horoscope et celui de vos amis. Imaginez en groupe un horoscope pour l'été prochain.

| | |
|-------------------------------------|--|
| BÉLIER 21 mars / 21 avril | <ul style="list-style-type: none"> ● Écoutez vos amis ! Répondez à leur invitation ! ● Amour : vous ferez une rencontre importante le 15. ● Santé : vous ne dormez pas assez. |
| TAUREAU 22 avril / 21 mai | <ul style="list-style-type: none"> ● N'ayez pas peur de vos chefs. Ils vous apprécient. ● Amour : beaucoup vous regarderont, mais vous ne ferez pas attention. ● Santé : attention au soleil ! |
| GÉMEAUX 22 mai / 21 juin | <ul style="list-style-type: none"> ● Faites des projets. Ils réussiront. ● Amour : quelqu'un vous aime en secret. ● Santé : protégez vos yeux. |
| CANCER 22 juin / 22 juillet | <ul style="list-style-type: none"> ● Jouez ! Vous gagnerez ! ● Amour : amusez-vous un peu. Changez-vous les idées ! ● Santé : vous avez des maux de tête. Détendez-vous ! |
| LION 23 juillet / 22 août | <ul style="list-style-type: none"> ● Vous rencontrerez une personne importante pour votre avenir professionnel. ● Amour : beaucoup d'amis autour de vous mais pas de grand amour en vue. Il faut attendre. ● Santé : faites de la gymnastique. |
| VIERGE 23 août / 22 sept. | <ul style="list-style-type: none"> ● Une affaire importante se présentera. N'hésitez pas. Vous gagnerez beaucoup d'argent. ● Amour : vous vivrez bientôt une grande passion. Méfiez-vous du Lion. ● Santé : vous mangez trop. Équilibrez vos repas. |
| BALANCE 23 septembre / 22 oct. | <ul style="list-style-type: none"> ● Écoutez vos amis. Ils sauront vous conseiller. ● Amour : vous aurez une déception passagère. Ne dramatisez pas. ● Santé : tout va bien. Vous êtes en forme. |
| SCORPION 23 octobre / 22 nov. | <ul style="list-style-type: none"> ● Quelques nuages dans votre vie professionnelle. ● Amour : vous trouverez l'équilibre en famille. ● Santé : attention à votre cœur ! |
| SAGITTAIRE 23 novembre / 21 déc. | <ul style="list-style-type: none"> ● Vous trouverez un emploi intéressant. ● Amour : si vous rêvez de vous marier, c'est le moment. ● Santé : le vin n'est pas votre ami. Ni la cigarette. |
| CAPRICORNE 22 déc. / 20 janvier | <ul style="list-style-type: none"> ● Quelques problèmes avec vos supérieurs. ● Amour : une rencontre le 4. Elle sera importante. ● Santé : vous êtes surmené. Reposez-vous. |
| VERSEAU 21 janv. / 19 février | <ul style="list-style-type: none"> ● Un ancien projet peut renaître de ses cendres. ● Amour : amitié et peut-être plus avec le Scorpion. ● Santé : faites du sport. |
| POISSONS 20 février / 20 mars | <ul style="list-style-type: none"> ● Vous serez actif. Vous réussirez. On vous admirera. ● Amour : ne jouez pas avec l'amour ! ● Santé : attention aux maux d'estomac ! |

3.2.3. Ejemplo del tercer nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés».

Durée: Quatre heures.

Niveau: Troisième niveau.

Compétence(s): Compréhension écrite.

Moment d'un point linguistique: Présentation / activation / renforcement / réemploi.

Supports: Texte «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés». Le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Sensibiliser les étudiants à la compréhension de textes.
- Montrer les stratégies de lecture de base : inférence, prédiction, vérification.
- Montrer les marques de l'énonciation.
- Introduire la prononciation et la valeur distinctive de l'orthographe.
- Faire surgir des inquiétudes grammaticales à partir du texte.
- Développer chez les étudiants l'habileté à résoudre des items à choix multiple, des items Vrai / Faux, des close-tests, des exercices à trous, remplir des tableaux, etc.
- Faire réemployer les points de syntaxe introduits dans le texte ainsi que le lexique dans une conversation.
- Faire parler le «je simulé».

Démarche:

1. Le professeur demande aux étudiants de lire seulement le titre du texte.
2. Les étudiants essaient d'inférer l'information à partir du titre (inférence).
3. Le professeur fait des questions sur la façon dont cette information sera présentée par l'émetteur (prédiction).
4. Les étudiants lisent le texte en entier pour vérifier leurs prédictions (vérification).
5. Le professeur lit le texte à voix haute. Les étudiants soulignent les mots familiers et les mots transparents.
6. Les étudiants relèvent les mots dont la prononciation est difficile ou diffère beaucoup de celle qu'ils ont en espagnol.

7. Le professeur confronte les mots connus de tous les étudiants.
8. Les étudiants relèvent les mots qu'ils ne comprennent pas.
9. Le professeur fait utiliser des stratégies d'inférence pour la compréhension de quelques mots.
10. Il fait utiliser le contexte linguistique pour induire le sens des mots et du texte.
11. Il donne des explications sur quelques mots importants voire indispensables pour la compréhension du texte (utilisation de synonymes et antonymes).
12. Il explique quelques aspects de grammaire ou de prononciation qui ont attiré l'attention des étudiants.
13. Les élèves lisent le texte à voix haute après avoir terminé sa révision.
14. Le professeur demande aux étudiants de résoudre un exercice contenant des items à choix multiple, des items Vrai / Faux, des close-tests, des exercices à trous, des tableaux à remplir, etc.
15. Le professeur fait réemployer les points de syntaxe introduits dans le texte ainsi que le lexique dans une conversation.

APPROCHE GLOBALE DU DOCUMENT

«Le directeur attaqué par des hommes cagoulés».

L'approche globale est une démarche d'accès au sens d'un énoncé par prélèvement d'indices dans un mouvement d'appréhension partant de l'extérieur du texte pour se centrer ensuite sur l'intérieur du texte.

L'approche globale met en corrélation un relevé d'indices avec la construction d'hypothèses ou leur vérification.

Approche globale d'un fait divers.

Objectif:

- Mettre en place une démarche systématique d'approche globale des écrits.

Public:

- Étudiants moyens et avancés.

1) Analyse du titre et hypothèses de lecture.

Il s'agit de prévoir le contenu du texte à partir du titre.

Soumis aux questions essentielles (**de quoi s'agit-il?, où?, quand?, qui fait quoi?, pourquoi?, comment?...**) l'ensemble du titre définit:

- a) Le thème du texte: l'attaque d'un directeur de supermarché.
- b) Les acteurs de ce drame: le directeur du supermarché, des hommes cagoulés.
- c) Le lieu: Supermarché de Chevigny-Saint-Sauveur.
- d) La date: Le titre est muet sur la date, les causes et les conséquences de cette attaque.

Le contenu thématique de ce texte permet d'avancer une hypothèse sur **le genre de texte**: il s'agit d'un fait divers.

Les hypothèses de lecture peuvent alors se développer à partir des absences de réponse concernant les causes et les conséquences de l'attaque tout en cherchant à rétablir une cohérence entre ces éléments fragmentaires d'information.

Dans la formulation des hypothèses, il faut mettre l'accent sur le pourquoi et le comment.

2) Analyse matérielle du texte.

Avant de percevoir le texte comme contenu sémantique, il doit être saisi en tant que forme signifiante.

Espace textuel:

Cet énoncé se présente sur trois colonnes, un chapeau qui reprend l'ensemble du contenu, un titre en grands caractères gras et un surtitre en caractères maigres.

La masse textuelle se divise en quatre blocs textuels ou paragraphes. Aucun support iconique n'accompagne cet énoncé.

L'intérêt d'une telle description matérielle est d'aboutir à l'hypothèse que cette disposition spatiale signale le genre textuel auquel appartient l'énoncé: **un article de presse** et confirme ou infirme l'hypothèse sur le genre du texte.

3) Établir la situation de communication.

Un texte s'inscrit dans une situation de communication dont il convient d'identifier les différents constituants, l'émetteur et le destinataire.

| | | | |
|---|---|--|------------------------------------|
| | AXE DU SENS | | |
| | Référent Fait de délinquance | | |
| Émetteur Journaliste du journal «Bien Public». | Message Fait divers | Destinataire Lectorat régional | AXE DE LA COMMUNICATION |
| | But Informer Relater des faits | | |

Le fait à noter est le destinataire car un texte se construit en fonction des connaissances supposées du destinataire. Il s'agit d'un lectorat régional qui est censé

détenir la connaissance géographique des lieux de l'incident: Chevigny-Saint-Sauveur, Dijon, Quetigny.

Ce travail permet d'établir **l'axe de la communication** auquel s'ajoute **l'axe du sens** que constituent **le référent** ou **contenu** du texte (ici, il s'agit de l'attaque du directeur du supermarché de Chevigny-Saint-Sauveur par quatre hommes cagoulés); **le type / genre** du message (un fait divers) et **le but, le pourquoi** du texte (informer, relater des faits).

4) Vérification de l'hypothèse de lecture par le relevé des champs lexicaux dominants.

L'étude de l'ensemble du titre a fourni un certain nombre de données qui ont déclenché des hypothèses de lecture. Une première vérification de ces hypothèses passe, après la lecture du texte, par le relevé des champs lexicaux dans le corps de l'article.

Les champs lexicaux de l'attaque en soi et des mesures prises par la police s'imposent.

| L'attaque | Mesures prises par la police |
|---|---|
| attaqué cagoulés visages dissimulés les faits se sont déroulés trois hommes ont surgi ont aspergé gaz lacrymogène se réfugier les trois hommes ont arraché ont pris la fuite | les gendarmes alertés ont déclenché un plan de recherches ont été chargés de l'enquête ont lancé un appel à témoins prendre contact |

5) Analyse du contenu du texte à l'aide des questions essentielles pour poursuivre la vérification des hypothèses de lecture.

L'analyse du contenu de cet article doit distinguer (du reste du corps de l'article) une première colonne faisant le rôle de «chapeau». Cette colonne récapitule les données factuelles essentielles avec une double fonction: soit d'incitateur à la poursuite de la lecture de l'article; soit de résumé dont se contente le lecteur pressé.

Pour le «chapeau», les questions essentielles suivantes: **où?, quand?, qui?, fait quoi?, conséquences?** permettent de dégager les données de base que développe ensuite l'article: Supermarché Stoc de Chevigny-Saint-Sauveur / jeudi soir / le directeur a été attaqué par trois hommes cagoulés / il a réussi à sauver la recette.

Le corps de l'article est soumis à son tour aux questions essentielles suivantes: **où?, quand?, qui?, fait quoi?, pourquoi?, comment?** pour avoir une compréhension plus fine du texte.

Ce questionnement peut s'appuyer sur le découpage en paragraphes qui respectent un découpage narratif.

Premier paragraphe: l'attaque.

Deuxième paragraphe: les détails de l'attaque (l'heure, le lieu, les circonstances).

Troisième paragraphe: fuite des malfaiteurs, mesures prises par la police alertée, conséquences de l'attaque.

Quatrième paragraphe: Mesures prises par la police, l'enquête.

On aboutirait au tableau suivant:

| Où? | Quand? | Qui?/ Quoi? | Fait quoi? | Pourquoi? Pourquoi faire? |
|---|--|--------------------------------|---|---|
| supermarché de Chevigny Saint-Sauveur | jeudi soir, juste après la fermeture de l'établissement | le directeur du supermarché | a été attaqué | |
| sur le parking | vers 20 heures | quatre hommes cagoulés | ont attaqué le directeur | |
| | | le directeur l'employée | se dirigeaient vers la voiture | |
| | | le directeur | parvenait à se réfugier | pour sauver la recette |
| | | un véhicule | s'est dirigé vers le directeur | |
| | | trois hommes cagoulés | ont surgi du véhicule ont aspergé l'employée de gaz lacrymogène ont arraché le sac ont pris la fuite | |
| sur tout le territoire de la compagnie de Dijon. | | les gendarmes | ont déclenché un plan de recherches ont été chargés de l'enquête ont lancé un appel à témoins | pour les contacter et donner leur témoignage |

6) Établir le but du texte.

Nous pouvons maintenant compléter le schéma de la communication en précisant le **but** de cet article: il poursuit un but strictement **informatif**. Aucune visée polémique n'y apparaîtrait. Le journaliste se contente de rester au niveau purement factuel.

Tout texte comporte une intention de communication. Il constitue un **acte de parole**.

Il est important de définir le but d'un texte, sa valeur pragmatique. Dans notre fait divers, l'acte de parole dominant est **informer**. C'est un texte à dominante **informative** avec une sous-dominante **narrative**.

À partir de cette approche globale, peuvent être envisagés les objectifs suivants:

Objectifs langagiers ou (actes de parole):

Informier / relater des faits passés.

Objectifs linguistiques (ou réalisations linguistiques de l'acte de parole):

1) Utilisation du passé composé et de l'imparfait.

| Passé composé | Imparfait |
|---|--|
| <p>Il note l'action même et les moments principaux du récit. Il exprime une action achevée, sans durée, à un moment précis.</p> <p>Exemples: Les faits se sont déroulés vers 20 heures. Un véhicule s'est dirigé. Trois hommes en ont surgi et ont aspergé l'employée... Les trois hommes ont arraché le sac à main...et ont pris la fuite. Les gendarmes ont déclenché. L'employée a dû. Ils ont lancé.</p> | <p>Il exprime une action en train de se faire, une action «durable». Il présente les circonstances du récit et les actions secondaires.</p> <p>Exemples: Le directeur se dirigeait vers sa voiture. Le directeur parvenait à se réfugier.</p> |

Pour l'**acte de parole** de ce fait divers (informer / relater des faits), on proposerait les **exercices communicatifs** suivants:

Activités de compréhension écrite

Nom de l'activité: La lecture «repérage»

Durée: 30 minutes

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen.

Compétence: Compréhension écrite.

Moment d'un point linguistique: Activation.

Support: Article «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés».

Objectifs spécifiques:

- Faire prendre des habitudes de lecture active.
- Faire acquérir la première des stratégies de lecture: le repérage.
- Montrer que l'on peut accéder au sens d'un document écrit même sans connaître tout le lexique.
- Rechercher des informations précises et ponctuelles.

Démarche:

- Sensibiliser les étudiants à ce que l'on attend d'eux.
- Expliquer les objectifs de cette activité.
- Demander aux étudiants de rechercher l'information demandée par des «balayages» successifs en diagonale très ouverte et verticalement dans le texte.
- Demander aux apprenants de localiser l'information recherchée et de la vérifier par des «balayages» à l'horizontale.

Consigne:

1. Avant de lire l'article, observez l'ensemble du texte et dites comment il se présente (sous forme de colonnes, en paragraphes, etc.).

2. Observez les éléments en gras: le titre, le surtitre, le sous-titre, le chapeau. Puis répondez aux questions suivantes:

Qui est le coupable?

Qui est la victime?

Où l'événement a-t-il eu lieu?

Quand l'événement a-t-il eu lieu?

La description matérielle du texte ainsi que la thématique du titre, permettant d'avancer une hypothèse sur le genre de texte, on peut faire des questions à choix multiple (des QCM) sur la compréhension globale de l'article.

Exemples:

1. Si vous étiez rédacteur en chef du journal «Le Bien Public», dans quelle rubrique mettriez-vous cet article?

- a) Politique
- b) Économie
- c) Faits divers
- d) Finances

2. Les trois hommes

- a) ont rescapé le directeur du supermarché
- b) ont pris tout l'argent
- c) ont réussi à s'enfuir
- d) ont été attrapés par les gendarmes

Nom de l'activité: La lecture «écrémage».

Durée: 30 minutes.

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen

Compétence: Compréhension écrite.

Moment d'un point linguistique: Activation.

Support: Article «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés».

Objectifs spécifiques:

- Faire prendre des habitudes de lecture active.
- Aller à l'essentiel d'un texte.
- Trouver les mots-clés significatifs de ce qui est important.
- Définir le type de texte et sa fonction.

Démarche:

Cette activité se fera après (ou avec) la lecture «repérage».

- Demander aux étudiants de réaliser des «balayages» en diagonale peu ouverts et à la verticale dans l'ensemble du texte.
- Demander aux apprenants de faire des hypothèses sur le contenu à partir de la lecture du titre, du surtitre, du chapeau, des paragraphes et de la typographie du texte.
- Faire localiser les mots-clés à partir des hypothèses sur le contenu à l'aide des débuts de paragraphes et des articulateurs.
- Demander aux étudiants de vérifier leurs hypothèses ainsi que de définir le type de texte et sa fonction.

Consigne:

1. Lisez le premier et le deuxième paragraphe de l'article. Choisissez dans ces paragraphes des parties de phrases qui complètent le texte suivant (texte lacunaire).

Le directeur a été attaqué après _____ par _____ . L'attaque a eu lieu _____ sur le parking _____ .

Trois hommes ont surgi d'un véhicule et _____ tandis que le directeur se réfugiait _____ .

2. Continuez la lecture du troisième et du quatrième paragraphe puis énumérez les mesures prises par les gendarmes.

3. Cherchez dans l'article et relevez tous les mots se rapportant aux acteurs de ce drame puis complétez le tableau ci-dessous.

| Le directeur | l'employée | les voleurs | les gendarmes |
|--------------|------------|-------------|---------------|
| | | | |

4. L'article de presse «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés» est un texte:

- a) Argumentatif
- b) Informatif
- c) Explicatif
- d) Narratif

Activité grammaticale

Nom de l'activité: Fixation d'un point de grammaire.

Durée: 30 minutes.

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen.

Compétence: Compréhension écrite / Production orale.

Moment d'un point linguistique: Fixation / renforcement.

Supports: Article «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés». Le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

-Fixer une structure déjà conceptualisée: emploi du passé composé et de l'imparfait.

Démarche:

Cette activité devra se réaliser après avoir fait une lecture «écrémage» de l'article.

- Faire lire le texte.
- Demander aux étudiants de travailler en triades et de choisir un rapporteur.
- Demander aux apprenants de relever tous les verbes (avec leur sujet) qui se trouvent au passé composé et à l'imparfait.
- Faire classer les verbes en deux colonnes et y ajouter les expressions temporelles qui les accompagnent.
- Faire réfléchir les étudiants sur la question suivante: Pourquoi dans certains cas on utilise le passé composé et dans d'autres l'imparfait?
- Chaque rapporteur présente au groupe-classe l'explication trouvée par son groupe.
- L'explication qui satisfera le plus l'ensemble de la classe sera considérée comme la bonne explication.
- C'est à l'enseignant de rappeler la règle d'emploi du passé composé et de l'imparfait. Il l'écrira au tableau et la confirmera (avec le groupe-classe) par des exemples tirés de l'article de presse.

| Passé composé | Imparfait |
|---|---|
| <p>Il note l'action même et les moments principaux du récit. Il exprime une action achevée, sans durée, à un moment précis.</p> <p>Exemples: Les faits se sont déroulés vers 20 heures. Un véhicule s'est dirigé. Trois hommes en ont surgi et ont aspergé l'employée. Les trois hommes ont arraché le sac à main et ont pris la fuite. Les gendarmes ont déclenché. L'employée a dû. Ils ont lancé.</p> | <p>Il exprime une action en train de se faire, une action «durable». Il présente les circonstances du récit et les actions secondaires.</p> <p>Exemples: Le directeur se dirigeait vers sa voiture. Le directeur parvenait à se réfugier.</p> |

Activité de production orale

Nom de l'activité: Jeu de rôles.

Durée: Une heure

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen.

Compétence: Production orale.

Moment d'un point linguistique: Réemploi.

Supports: Article intitulé «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés», le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Créativité guidée.
- Faire parler le «je simulé».
- Faire réemployer le passé composé et l'imparfait.
- Faire réemployer le lexique de l'article voire du domaine des faits divers dans une micro conversation.

Démarche:

Cette activité devra se réaliser après avoir fait une lecture «écrémage» de l'article intitulé «Le directeur attaqué par des hommes cagoulés».

Il faudra aussi expliquer aux étudiants les objectifs de l'activité au début et mener une correction des erreurs «en différé» à la fin de l'activité.

Consigne:

Vous avez été témoin de l'attaque du directeur du supermarché Stoc de Chevigny Saint-Sauveur.

Vous contactez les gendarmes de la brigade de Quetigny pour donner votre témoignage.

- Vous décrivez la scène.
- Vous parlez des faits.
- Les gendarmes, chargés de l'enquête, vous posent des questions sur les détails de ce fait de délinquance (sur les voleurs, leur aspect, leur voiture, sur les victimes, leurs attitudes, l'heure et le lieu de l'attaque etc.)
- Vous répondez à leurs questions en décrivant les délinquants, leur véhicule, les circonstances de l'attaque.

Préparez la microconversation sur le canevas ci-dessus; répartissez-vous les rôles et présentez votre conversation sans lire votre préparation.

Le directeur attaqué par des hommes cagoulés

Le directeur du supermarché Stoc de Chevigny-Saint-Sauveur a été attaqué, jeudi soir, par trois hommes cagoulés. Il a réussi à sauver la recette.

Le directeur du supermarché Stoc de Chevigny-Saint-Sauveur a été attaqué, jeudi soir, juste après la fermeture de l'établissement, par quatre hommes aux visages dissimulés par des cagoules.

Les faits se sont déroulés vers 20 heures, sur le parking de la grande surface : au moment où le directeur, accompagné d'une employée, se dirigeait vers sa voiture, un véhicule s'est dirigé vers lui. Trois hommes

cagoulés en ont surgi, et ont aspergé l'employée de gaz lacrymogène, tandis que le directeur parvenait à se réfugier à l'intérieur du magasin.

Les trois hommes ont arraché le sac à main de l'employée, et ont pris la fuite dans une direction ignorée. Sitôt alertés, les gendarmes ont déclenché, sur tout le territoire de la compagnie de Dijon, un plan de recherches immédiates. En vain. Choquée, l'employée du supermarché a dû consulter un médecin. Les

gendarmes de la brigade de Quetigny et leurs collègues de la brigade des recherches ont été chargés de l'enquête.

Ils ont lancé hier soir un appel à témoins, demandant à toute personne qui aurait pu apercevoir la scène, ou voir la voiture des malfaiteurs, sans doute une Peugeot de couleur claire, entre 19 h 30 et 20 heures, de bien vouloir prendre contact avec eux, le plus rapidement possible, en téléphonant au 03.80.46.33.36.

G. D.

3.2.4. Ejemplo de cuarto nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Chanson "Il y a plus d'un an" de Guy Béart.

Durée: Deux heures.

Niveau: Quatrième niveau

Compétence(s): Compréhension et production orales.

Moment d'un point linguistique: Présentation / activation.

Supports: Cassettes "À Vos Marques 1, face B. Transcription de la chanson, le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Situation dans le temps.
- Approche globale d'une chanson.
- Transcription d'une chanson.
- Dramatisation d'une chanson.

Démarche:

I. Approche globale de la chanson.

Il n'est pas question bien sûr de donner à lire les paroles de la chanson avant d'avoir effectué tout le travail de compréhension globale.

1) Première écoute.

- Demander aux étudiants de fredonner, battre la mesure, rythmer, siffler à tour de rôle.
- Demander aux étudiants de donner leur avis sur le rythme de la chanson, sur ce que suggère la musique, sur la voix du chanteur.

2) Deuxième écoute.

- Demander aux étudiants de repérer les répétitions (expressions, mots, sons).
- Un premier schéma simple peut être porté au tableau:

Je: femme

Tu: homme

amants

reproches

3) Troisième écoute.

- Demander aux étudiants de repérer les oppositions: la première fois / le dernier métro, j'ai couru / tu n' y étais plus, etc.

- Faire dépasser les hypothèses et donner une interprétation à la chanson.

4) Quatrième écoute.

Une quatrième écoute peut amener à compléter le repérage des répétitions et à dégager la structure de la chanson.

| Lieu | temps | narration | message |
|----------|---------|---------------|---------------------------------------|
| | présent | j'attends | pourquoi déjà? la rencontre |
| le métro | passé | la séparation | pourquoi déjà? |
| la rue | passé | le désarroi | pourquoi déjà? |
| le bar | futur | l'espoir | on se reverra |
| | présent | j'attends | parce que déjà? j'ai un enfant |

retour inévitable de l'homme

5) Conclusion.

- Chanson d'amour et d'humour: métro, dos-dos (allusion à métro-boulot-dodo), il a une dent: 9 mois + 3 mois (cf. niveau de langue).

II. Prolongements

1) Recomposition et transcription de la chanson.

- Demander aux étudiants de reconstituer la chanson.
- Demander aux étudiants de transcrire la chanson.

2) Dramatisation de la chanson.

- Demander aux étudiants de former des groupes à trois personnes.
- Leur demander de distribuer les rôles et d'écrire les répliques du dialogue.
- Faire jouer à tour de rôle.

IL Y A PLUS D'UN AN

De Guy Béart

Il y a plus d'un an,
il y a plus d'un an que je t'attends.
Ça fait plus d'un an, ça fait plus d'un an,
ça fait quelque temps déjà...
Ça fait quelque temps, temps, temps, pourquoi déjà...

La première fois, la première fois,
la première fois j'étais là...
La première fois, la première fois,
une heure avant toi déjà...
une heure avant toi, toi, toi...pourquoi déjà?

Le dernier métro, le dernier métro.
le dernier métro pris au trot.
Le dernier métro, le dernier métro,
je l'avais dans l'dos déjà.
Je l'avais dans l'dos dos...pourquoi déjà?

Alors j'ai couru, alors j'ai couru,
alors j'ai couru vers ta rue,
alors j'ai couru, alors j'ai couru.
Tu n'y étais plus déjà...
Tu n'y étais plus, plus, plus...pourquoi déjà?

Un soir par hasard, un soir par hasard,
on se reverra dans un bar,
on en aura marre, marre, parce que déjà...

Il y a plus d'un an, il y a plus d'un an,
il y a plus d'un an que je t'attends...
Ça fait plus d'un an, ça fait plus d'un an.
J'ai même un enfant déjà...
J'ai même un enfant –fant –fant...
Qui a une dent contre toi...

3.2.5. Ejemplo de quinto nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité : «La sortie de route finit dans la rivière».

Durée: Deux heures et demie.

Niveau: Cinquième niveau.

Compétence(s): Compréhension écrite.

Moment d'un point linguistique: Présentation / activation / renforcement / réemploi.

Supports: Texte «La sortie de route finit dans la rivière». Le tableau noir et de la craie.

Objectif(s) spécifique(s):

- Sensibiliser les étudiants à la compréhension de textes.
- Montrer les stratégies de lecture de base: inférence, prédiction, vérification.
- Montrer les marques de l'énonciation.
- Introduire la prononciation et la valeur distinctive de l'orthographe.
- Faire surgir des inquiétudes grammaticales à partir du texte.
- Développer chez les étudiants l'habileté à résoudre des items à choix multiple, des items Vrai / Faux, des close-tests, des exercices à trous, remplir des tableaux, etc.
- Faire réemployer les points de syntaxe introduits dans le texte ainsi que le lexique dans une conversation.
- Faire parler le «je simulé».

Démarche :

1. Le professeur demande aux étudiants de lire seulement le titre du texte.
2. Les étudiants essaient d'inférer l'information à partir du titre (inférence).
3. Le professeur fait des questions sur la façon dont cette information sera présentée par l'émetteur (prédiction).
4. Les étudiants lisent le texte en entier pour vérifier leurs prédictions (vérification).
5. Le professeur lit le texte à voix haute. Les étudiants soulignent les mots familiers et les mots transparents.
6. Les étudiants relèvent les mots dont la prononciation est difficile ou diffère beaucoup de celle qu'ils ont en espagnol.
7. Le professeur confronte les mots connus de tous les étudiants.

8. Les étudiants relèvent les mots qu'ils ne comprennent pas.
9. Le professeur fait utiliser des stratégies d'inférence pour la compréhension de quelques mots.
10. Il fait utiliser le contexte linguistique pour induire le sens des mots et du texte.
11. Il donne des explications sur quelques mots importants voire indispensables pour la compréhension du texte (utilisation de synonymes et antonymes).
12. Il explique quelques aspects de grammaire ou de prononciation qui ont attiré l'attention des étudiants.
13. Les élèves lisent le texte à voix haute après avoir terminé sa révision.
14. Le professeur demande aux étudiants de résoudre un exercice contenant des items à choix multiple, des items Vrai / Faux, des close-tests, des exercices à trous, des tableaux à remplir, etc.
15. Le professeur fait réemployer les points de syntaxe introduits dans le texte ainsi que le lexique dans une conversation.

APPROCHE GLOBALE DU DOCUMENT

«La sortie de route finit dans la rivière.»

L'approche globale est une démarche d'accès au sens d'un énoncé par prélèvement d'indices dans un mouvement d'appréhension partant de l'extérieur du texte pour se centrer ensuite sur l'intérieur du texte.

L'approche globale met en corrélation un relevé d'indices avec la construction d'hypothèses ou leur vérification.

Approche globale d'un fait divers.

Objectif :

Mettre en place une démarche systématique d'approche globale des écrits.

Public:

Étudiants moyens et avancés.

1) Analyse du titre et hypothèses de lecture.

Il s'agit de prévoir le contenu du texte à partir du titre.

Soumis aux questions essentielles (**de quoi s'agit-il?, où?, quand?, qui fait quoi?, pourquoi?, comment?...**) l'ensemble du titre définit:

- a) Le thème du texte: un accident routier.
- b) Le lieu: Sainte-Marie-sur-Ouche, la rivière.
- c) Les conséquences: la sortie de route finit dans la rivière.

Le titre est muet sur les victimes, la date et les causes de cet accident.

Les hypothèses de lecture peuvent alors se développer à partir des absences de réponse concernant les causes et les victimes de l'accident tout en cherchant à rétablir une cohérence entre ces éléments fragmentaires d'information. Dans la formulation des hypothèses, il faut mettre l'accent sur le pourquoi et le comment: le texte répond à cette question.

Le contenu thématique de ce texte permet d'avancer une hypothèse sur **le genre de texte**: il s'agit d'un fait divers.

2) Analyse matérielle du texte.

Avant de percevoir le texte comme contenu sémantique, il doit être saisi en tant que forme signifiante.

Espace textuel:

Cet énoncé se présente sur deux colonnes, un titre en grands caractères gras et un surtitre en caractères grisés.

La masse textuelle se divise en quatre blocs textuels ou paragraphes. Cet énoncé est accompagné d'un support iconique. Une photo montre la scène de l'accident; il y a une légende qui reprend en partie le contenu du texte: «la voiture hors d'usage, un moindre mal».

Le support iconique permet une saisie plus rapide de cet énoncé.

L'intérêt d'une telle description matérielle est d'aboutir à l'hypothèse que cette disposition spatiale signale le genre textuel auquel appartient l'énoncé: **un article de presse** et confirme ou infirme l'hypothèse sur le genre du texte.

3) Établir la situation de communication.

Un texte s'inscrit dans une situation de communication dont il convient d'identifier les différents constituants, l'émetteur et le destinataire.

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------|
| | AXE DU SENS | | |
| | Référent Accident routier | | |
| Émetteur Journaliste du journal «Bien Public». Écrit pour la parution du samedi 26 octobre 2002. | Message Fait divers | Destinataire Lectorat régional | AXE DE LA COMMUNICATION |
| | But Informé Relater des faits passés. | | |

Le fait à noter est le destinataire car un texte se construit en fonction des connaissances supposées du destinataire. Il s'agit d'un lectorat régional qui est censé détenir la connaissance géographique des lieux de l'incident: le CD 33, la commune de Sainte-Marie-sur-Ouche.

4) Vérification de l'hypothèse de lecture par le relevé des champs lexicaux dominants.

L'étude de l'ensemble du titre a fourni un certain nombre de données qui ont déclenché des hypothèses de lecture. Une première vérification de ces hypothèses passe après la lecture du texte, par le relevé des champs lexicaux dans le corps de l'article.

Les champs lexicaux de la voiture, de la sortie de route et du sauvetage s'imposent.

Champ lexical de la voiture: trajet, arrêt, au volant, Ford K, un coup de volant, la voiture rouge, le véhicule, la conductrice, le passager, le flanc, le toit, sa voiture.

Champ lexical de la sortie de route: la route, la voiture a mordu l'accotement du CD 33, le territoire de la commune de Saite-Marie-sur-Ouche, elle a franchi une haie, dévalé un champ, s'est immobilisé sur la berge de l'Ouche, la terre ferme, la rivière, l'eau glacée, un bouillonnement.

Champ lexical du sauvetage: sortir du véhicule, sauter dans la rivière, fuir le véhicule, extraire la Ford de l'Ouche, les sapeurs-pompiers de Sainte-Marie-sur-Ouche, les plongeurs de Dijon, les gendarmes de la brigade de Sombernon.

5) Analyse du contenu du texte à l'aide des questions essentielles pour poursuivre la vérification des hypothèses de lecture.

L'analyse du contenu de cet article doit distinguer (du reste du corps de l'article) la première phrase qui fait le rôle de chapeau et aussi une légende qui récapitulent l'information qui sera développée dans l'article. Cette légende, et surtout le support iconique servent d'incitateur à la poursuite de la lecture de l'article.

Le corps de l'article est soumis à son tour aux questions essentielles suivantes: **où?**, **quand?**, **qui?**, **fait quoi?**, **pourquoi?**, **comment?** pour avoir une compréhension plus fine du texte.

Les champs lexicaux de la voiture et de la sortie de route s'imbriquent dans le premier, deuxième et troisième paragraphes. Le sauvetage concerne tant les passagers de la voiture qui se sont sauvés eux-mêmes (deuxième et troisième paragraphe), que les services de secours (dernier paragraphe).

L'analyse du contenu de l'article se fera donc en suivant un découpage séquentiel, à l'aide des questions essentielles et sous forme de tableau.

La voiture et la sortie de route

| Où? | Quand? | Qui?/ Quoi? | Fait quoi? | Pourquoi? Pourquoi faire? |
|---|---------------------------------------|---|--|--------------------------------|
| <p>Dans l'Ouche</p> <p>Accotement du CD 33</p> <p>une haie</p> <p>un champ</p> <p>la berge de l'Ouche</p> <p>un gros bouillonnement</p> | <p>hier matin à six heures trente</p> | <p>un couple: Emmanuelle Huchet Sébastien Marliacy</p> <p>une Ford K rouge</p> <p>le véhicule</p> | <p>a donné un brusque coup de volant</p> <p>a mordu l'accotement</p> <p>a franchi une haie</p> <p>a dévalé un champ</p> <p>s'est immobilisé sur la berge</p> <p>a basculé dans l'eau sur le flanc</p> <p>s'est retourné sur le toit</p> <p>s'est enfoncé</p> | <p>pour éviter un ragondin</p> |

Le sauvetage:

| Où? | Quand? | Qui? / Quoi? | Fait quoi? | Pourquoi? Pourquoi faire? |
|----------------|--------|--|---|----------------------------------|
| la terre ferme | | les deux occupants | sont sortis du véhicule | |
| | | la conductrice | est sortie sur la terre ferme | |
| la rivière | | le passager | a sauté dans la rivière s'est éloigné de sa voiture s'est déplacé dans l'eau glacée | |
| L'Ouche | | les sapeurs-pompiers de Sainte-Marie-sur-Ouche | ont appelé les plongeurs de Dijon | pour extraire la Ford de l'Ouche |
| | | les plongeurs de Dijon | ont été appelés | |
| | | les gendarmes de la brigade de Sombornon | étaient sur les lieux | |

6) Établir le but du texte.

Nous pouvons maintenant compléter le schéma de la communication en précisant **le but** de cet article: il poursuit un but strictement **informatif**. Aucune visée polémique n'y apparaît. Le journaliste se contente de rester au niveau purement factuel.

Tout texte comporte une intention de communication. Il constitue un **acte de parole**.

Il est important de définir le but d'un texte, sa valeur pragmatique. Dans notre fait divers, l'acte de parole dominant est **informer**.

C'est un texte à dominante **informative** avec une sous-dominante **narrative**.

Avant de proposer une activité lexicale pour cet article, il est convenable de remarquer que le lexique se choisit en fonction du public, de son niveau ainsi que des objectifs visés. Ce choix doit procéder par regroupements morphologiques (dérivation), paradigmatiques (synonymes, antonymes) et mobiliser des champs associatifs.

Activités lexicales

Nom de l'activité: Des QCM pour chercher un intrus, des exercices d'appariement, des exercices formels pour trouver un terme générique, pour trouver des synonymes.

Durée: 35 minutes.

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen et avancé.

Compétence(s): Compréhension écrite.

Support: Article «La sortie de route finit dans la rivière». Le tableau noir et de la craie.

Moment d'un point linguistique: Fixation.

Objectif(s) spécifique(s):

- Fixer le lexique sur la voiture, la route et les services de secours.
- Faire travailler les étudiants sur la dérivation et la dimension sémantique de ce lexique (relations paradigmatiques, de hiérarchisation sémantique et d'inclusion).

Démarche:

Cette activité devra se réaliser après avoir fait une lecture «écrémage» de l'article.

- Faire lire le texte.
- Demander aux apprenants de chercher dans l'article pour répondre à cet exercice.

Exercice:

I. Cochez l'intrus.

1. Voiture – conducteur – volant – haie – toit
2. Berge – rivière – eau – bouillonnement – flanc
3. Les pompiers – les sapeurs – les gendarmes – les passagers – les secouristes
4. Conductrice – passager – véhicule – indemne – trajet

II. Donnez le synonyme des mots suivants :

1. Impromptu _____

2. Voiture _____

III. Reliez les mots et leurs définitions.

- | | |
|---------------|--------------------------------------|
| 1. Frôler | a. partie latérale d'une route |
| 2. Berge | b. partie latérale d'un corps |
| 3. Accotement | c. passer très près de quelque chose |
| 4. Flanc | d. descendre rapidement |
| 5. Dévaler | e. bord d'une rivière |

IV. Trouver un terme générique pour cette série de mots: sapeurs-pompiers – plongeurs – gendarmes de la brigade de Somberton: _____

Activité de production orale

Nom de l'activité: Jeu de rôles.

Durée: Une heure.

Public: Jeunes et jeunes adultes.

Niveau: Moyen et avancé

Compétence: Production orale.

Moment d'un point linguistique: Réemploi.

Supports: Texte «La sortie de route finit dans la rivière».

Objectif(s) spécifique(s):

- Créativité guidée.
- Faire parler le «je simulé».
- Faire réemployer le passé composé et l'imparfait.
- Faire réemployer le lexique de l'article «La sortie de route finit dans la rivière» dans une microconversation.

Démarche:

Cette activité devra se réaliser après avoir fait une lecture «écrémage» de l'article intitulé «La sortie de route finit dans la rivière».

Il faudra aussi expliquer aux étudiants les objectifs de l'activité au début et mener une correction «en différé» des erreurs à la fin de l'activité.

Consigne:

Vous avez été témoin de la sortie de route de la Ford K d'Emmanuelle Huchet.

Vous parlez avec le journaliste du «Bien Public» pour donner votre témoignage.

- Vous décrivez la scène.
- Vous parlez des faits.
- Le journaliste, chargé d'écrire l'article, vous pose des questions sur les détails de cet accident routier (sur la voiture, sur les victimes, leurs attitudes, l'heure, le lieu, les circonstances de la sortie de route, sur le sauvetage, les dégâts etc.)
- Vous répondez à ses questions en décrivant les victimes de cet accident routier, leur véhicule, les détails du sauvetage, le lieu précis, les circonstances et les dégâts de l'incident.

- Préparez par écrit la microconversation sur le canevas ci-dessus ; répartissez-vous les rôles et présentez votre conversation sans lire votre préparation.

La sortie de route finit dans la rivière



La voiture hors d'usage, un moindre mal
(photo Olivier Souverbie)

Un jeune couple a été interrompu hier matin dans son trajet pour gagner son travail par un arrêt imprévu... dans l'Ouche. Il était 6 h 30 quand Emmanuelle Huchet, au volant de sa Ford Ka, accompagnée de son concubin, Sébastien Martiacy, a dû donner un brusque coup de volant pour éviter un rondon qui se trouvait sur la route.

La voiture rouge a mordu l'accotement du CD 33, sur le territoire de la commune de Sainte-Marie-sur-Ouche, puis, après avoir franchi une haie, elle a dévalé un champ sur une petite centaine de mètres, pour finalement venir s'immobiliser, en équilibre, sur la berge de l'Ouche. Les deux occupants, domiciliés à Saint-Victor-sur-Ouche, ont juste eu le temps de sortir du véhicule, la conductrice sur la terre

ferme, mais le passager, a dû sauter dans la rivière pour fuir le véhicule qui a aussitôt basculé dans l'eau, sur le flanc, avant de se retourner sur le toit et de s'enfoncer dans un gros bouillonnement.

Heureusement, Sébastien Martiacy a eu la présence d'esprit de s'éloigner de sa voiture au plus vite, en se déplaçant tant bien que mal dans l'eau glacée. Lui et son amie sont indemnes.

Les sapeurs-pompiers de Sainte-Marie ont dû faire appel à leurs collègues plongeurs de Dijon afin de pouvoir extraire la Ford de l'Ouche, sous le regard désolé de ses propriétaires, néanmoins conscients d'avoir frôlé la catastrophe. Les gendarmes de la brigade de Sombernon étaient également sur les lieux.

O. S.

3.2.6. Ejemplo del sexto nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Chanson "Les vieux".

Niveau: Sixième niveau.

Durée: Deux heures.

Compétence(s): Compréhension orale / production orale / production écrite.

Moment d'un point linguistique: Activation.

Supports: Transcription de la chanson en désordre, des bostols, des revues.

Objectif(s) spécifique(s):

- Approche globale d'une chanson.
- Reconstitution de la chanson.
- Illustration de la chanson.
- Production d'un texte argumentatif sur la thématique de la chanson.

Démarche:

I. Approche globale de la chanson.

1) Première écoute.

- Demander aux étudiants de donner leur avis sur le rythme de la chanson, sur ce que suggère la musique, sur la voix du chanteur, l'intonation.

2) Deuxième écoute.

- Repérage des mots ou expressions connus.

3) Troisième écoute.

- Premières hypothèses sur le sens de la chanson.

4) Quatrième et cinquième écoutes.

- Demander aux étudiants de mettre en ordre les paroles de la chanson.

5) Sixième écoute.

- Demander aux étudiants de déduire les mots inconnus par le contexte.
- Les élèves confirment leurs hypothèses sur le sens de la chanson.

II. Prolongements

- Le professeur distribue des revues et demande aux étudiants de former de petits groupes pour illustrer la chanson.
- Les étudiants présentent leur chanson illustrée au groupe-classe.
- Le professeur demande aux étudiants d'écrire un texte argumentatif sur la vieillesse en employant le plus grand nombre possible de **connecteurs logiques différents**. Ceux-ci devront obligatoirement figurer dans le texte en **caractères gras**.

La logique argumentative, les connecteurs

Voici une courte liste des principaux connecteurs, des outils d'argumentation de base. Ce sont des expressions courantes, qui permettent de relier les idées et les paragraphes entre eux :

- “Premièrement...” “Deuxièmement...” “Enfin...”
- “Au début...” “Puis...” “Finalement...” “Pour commencer...” “De plus...” “Pour...”
“Au demeurant...”
- “ Au reste... ”
- “ D’ailleurs...”
- “ En outre... ”
- “ Outre ceci...”
- “ De la même manière ... ”
- “ Par ailleurs...”
- “ Ainsi en est-il de... ”
- “ Il ne faut pas oublier de mentionner que... ”
- “ Mais on oublie souvent que ...”
- “ Ajoutons que... ”
- “ Par dessus le marché ... ”

Donner un autre point de vue:

- “ D'un autre côté ... ”
- “ Par contre... ”
- “ En revanche... ”

- “ Quant à...”
- “ Il faut néanmoins signaler que...”

Donner une explication:

- “À cause de ce fait...”
- “Pour cette raison...”
- “Aussi...” + inversion
- “C'est à cause de ceci que...”
- “..., ce à cause de quoi...”
- “C'est pourquoi...”
- “Ceci explique que...”
- “Ceci montre/prouve/démontre/illustre le fait que...”

Localiser dans le temps:

- À ce moment précis, soudain, tout à coup, à l'improviste, sans crier gare, d'un seul coup, sans prévenir.
- Quand, lorsque, comme, alors que, au moment où..., c'est alors que..., à cet instant
- Désormais, dorénavant, depuis, depuis lors, depuis ce jour.
- Déjà, encore, toujours, jamais, souvent, rarement.
- À cette époque, en ces temps-là, autrefois, jadis. De nos jours, aujourd'hui, maintenant, en ce moment, ces temps-ci, par les temps qui courent.
- Dernièrement, il y a peu, naguère. Il y a longtemps que...

Donner un exemple:

- “:”
- “Prenons l'exemple de...”
- “Un exemple suffit pour démontrer ceci : celui de...”
- “D'ailleurs...”
- “Justement...”
- “On pourrait parler de...”
- “Il n'y a qu'à penser à ...”

- “À ce propos il faut mentionner que...”

Souligner:

- “Il faut préciser que...”
- “N’oublions surtout pas que...”
- “Il serait dangereux de ne pas dire que...”
- “Ainsi...”
- “De cette manière...”

Résumer:

- “Bref ...”
- “Pour être bref ...”
- “ Brièvement, ... ”
- “En quelques mots on pourrait dire que...”
- “En un mot...”
- “Pour aller droit au but...”

Faire une concession :

- “Mais...”
- “D’un autre côté, ...”
- “Pourtant ...”
- “Malgré tout cela...”
- “Bien que... ”
- “Or, ...”
- “Quoi qu’il en soit, ...”
- “Néanmoins... ”
- “Il n’en reste pas moins que...”
- “En dépit de ces faits...”

Adoucir son point de vue:

1. Avec des nuances d'apparence telles que:

- il semble que..., on dirait que..., avoir l'air...

Exemples:

- *“Mon opinion: c'est un problème complexe.”*
- *“Il me semble que c'est un problème complexe.”*
- *“Ce problème me paraît complexe.”*
- *“Ce problème m'a l'air complexe.”*

1. En utilisant des adverbes pour atténuer et préciser vos remarques: souvent, toujours, jamais, parfois, d'habitude, normalement, en général...

Exemples:

- *“Les gens disent que... On dit que...”*
- *“Certaines personnes disent que...,”*
- *“On entend parfois dire que....”*
- *“En général, les gens pensent que...,”*
- *“On entend souvent que...,”*
- *“L'opinion la plus répandue est certainement que...”*
- *“Trouver une interprétation convaincante est difficile.”*
- *“D'habitude, il est difficile de trouver une interprétation convaincante.”*
- *“Il est parfois difficile de trouver une interprétation convaincante...”*

2. En variant les verbes d'opinion: penser, trouver, juger, estimer...

3. En variant les introductions: À mon avis..., selon moi..., en ce qui me concerne..., de mon côté..., personnellement, je dirais que..., si l'on me demande mon opinion...

Exemples :

- *“Je pense que c'est intéressant.”*
- *“Je trouve ceci très intéressant.”*
- *“J'estime qu'une telle chose est très intéressante.”*
- *“Selon moi, ceci est un fait très intéressant. ”*
- *“À mon avis, c'est bien d'aimer cette chose.”*

- *“Personnellement, je dirais qu'il est très bien d'aimer une telle chose.”*
- *“De mon côté, j'estime très bien d'aimer méditer en faisant les pieds au mur dans un placard à balais.”*

LES VIEUX

Jacques Brel

Les vieux ne parlent plus ou alors seulement parfois du bout des yeux.
Même riches, ils sont pauvres, ils n'ont plus d'illusions et n'ont qu'un cœur pour deux.
Chez eux ça sent le thym, le propre, la lavande et le verbe d'antan.
Que l'on vive à Paris, on vit tous en province; quand on vit trop longtemps.
Est-ce d'avoir trop ri que leur voix se lézarde quand ils parlent d'hier?
Et d'avoir trop pleuré que des larmes encore leur perlent aux paupières?
Et s'ils tremblent un peu est-ce de voir vieillir la pendule d'argent
qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, qui dit : je vous attends?

Les vieux ne rêvent plus, leurs livres s'ensommeillent, leurs pianos sont fermés.
Le petit chat est mort, le muscat du dimanche ne les fait plus chanter.
Les vieux ne bougent plus, leurs gestes ont trop de rides, leur monde est trop petit:
du lit à la fenêtre, puis du lit au fauteuil et puis du lit au lit.
Et s'ils sortent encore bras dessus, bras dessous tout habillés de raide;
c'est pour suivre au soleil l'enterrement d'un plus vieux, l'enterrement d'une plus laide.
Et le temps d'un sanglot, oublier toute une heure la pendule d'argent
qui ronronne au salon, qui dit oui, qui dit non, et puis qui les attend.

Les vieux ne meurent pas, ils s'endorment un jour et dorment trop longtemps.
Ils se tiennent par la main, ils ont peur de se perdre et se perdent pourtant.
Et l'autre reste là, le meilleur ou le pire, le doux ou le sévère;
cela n'importe pas, celui des deux qui reste se retrouve en enfer.
Vous le verrez peut-être, vous la verrez parfois en pluie et en chagrin
traverser le présent en s'excusant déjà de n'être pas plus loin;
et fuir devant vous une dernière fois la pendule d'argent
qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, qui leur dit : je t'attends.
Qui ronronne au salon, qui dit oui, qui dit non et puis qui nous attend.

3.2.7. Ejemplo del séptimo nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Reconstitution du texte «Lettre ouverte à Monsieur le Maire».

Niveau: Septième niveau.

Durée: Deux heures.

Compétence(s): Compréhension écrite / production orale.

Moment d'un point linguistique: Activation.

Supports: Texte «Lettre ouverte à Monsieur le Maire» coupé, des bostols, de la colle.

Objectif(s) spécifique(s):

- Sensibiliser les étudiants à la lecture et compréhension de textes.
- Sensibiliser les étudiants à l'utilisation de stratégies de lecture (inférence, prédiction, vérification, repérage des mots clés, etc.)
- Identifier les parties d'un texte pour le reconstruire.
- Organiser un débat autour du thème traité dans le texte.
- Faire parler le «je authentique».

Démarche:

I. Reconstruction du texte

1. Le professeur distribue aux étudiants un texte coupé en parties, sans titre et sans auteur.
2. Il demande aux étudiants de le reconstruire.
3. Les étudiants font une lecture silencieuse et ils repèrent les mots-clé.
4. Ils essaient de trouver l'argumentation du texte à partir des indicateurs logiques de temps, d'espace, etc.
5. Ils essaient de repérer les idées et les lignes de force du texte à partir de sa structure logique.
6. Ils identifient les différentes parties du texte (introduction, développement, conclusion).
7. Le professeur surveille le travail des étudiants. Il donne éventuellement des explications sur quelques mots importants voire indispensables pour la compréhension du texte.
8. Après avoir reconstitué le texte, le professeur demande aux étudiants de lui donner un titre.
9. Le professeur lit le texte à voix haute avec son titre original.

10. Les étudiants corroborent leurs hypothèses.

II. Prolongements

Après avoir analysé le texte, les étudiants organiseront **un débat** autour de sa thématique.

1. Ils choisiront un président de séance.
2. Ils emploieront les expressions les plus utilisées pour:

a. Donner son avis

- C'est du moins mon opinion.
- Moi, personnellement, je pense que...
- Pour ma part, il me semble que...
- Mon idée, c'est que...
- Mon sentiment, c'est que...
- Mon opinion, c'est que...
- À mon avis...
- Pour moi,...
- À mon point de vue...
- Il me semble que...
- Je suis convaincu(e) que...
- Je suis persuadé(e) que...
- Je suis certain(e) que...
- Je suis sûr(e) que...

b. Concéder

- Il est certain que...Mais...
- Il est exact que...Cependant...
- Effectivement ...Mais...
- En effet...Mais...
- Certes...Pourtant...
- Tout à fait d'accord avec vous...Mais tout de même...
- D'accord avec vous sur ce point...Mais quand même...

c. Minimiser

- Il serait dangereux de généraliser...
- Il serait regrettable de généraliser...
- Il serait malhonnête de généraliser...

d. Protester

- Jamais de la vie, nous ne sommes pas opposés à..., bien au contraire.
- C'est faux, nous n'avons jamais dit que..., bien au contraire.
- Rien de plus faux, nous ne sommes absolument pas opposés à...
- Mais absolument pas! Nous n'avons jamais dit que...
- Ne nous faites pas dire ce que nous n'avons jamais dit. Nous ne sommes absolument pas opposés à...
- Je regrette, mais nous n'avons jamais dit que...
- Ce n'est pas cela, nous ne sommes absolument pas opposés à...
- Vous allez trop loin. Nous n'avons jamais dit que...
- Mais il n'en a jamais été question. Nous ne sommes absolument pas opposés à...
- Jamais de la vie, nous ne sommes absolument pas opposés à..., bien au contraire.
- C'est faux, nous n'avons jamais dit que..., bien au contraire.

e. Persuader

- Vous croyez vraiment que...?
- Vous pensez vraiment que...?
- Vous pensez réellement que...?
- Vous ne pensez pas que...?
- Vous ne croyez pas que...?
- Vous savez bien que...
- Tout le monde sait bien que...
- Vous savez bien quand même que...
- Vous savez bien tout de même que...
- Vous n'ignorez quand même pas...

- Vous n'ignorez tout de même que...
- Je vais vous dire une chose: écoutez-moi bien...

f. Rassurer

- Non, contrairement à ce que l'on a dit, il est seulement question de...
- Non, contrairement à ce que l'on a laissé croire, il est seulement question de...
- Non, contrairement à ce que l'on a voulu faire croire, il est seulement question de...
- Non, contrairement à ce que pensent certains, à tort, il est seulement question de...
- Il ne s'agit pas là à proprement parler de...mais simplement de...
- Il ne s'agit pas là véritablement de...mais simplement de...
- Il n'est pas question de..., loin de là.
- Il n'est pas question de..., bien au contraire.
- En réalité, il s'agit simplement de...
- En fait, il s'agit uniquement de...

g. Nuancer

- Je ne dis pas que...mais...
- Il faut être très prudent dans ce genre d'affirmation.
- Il est difficile de conclure de façon aussi catégorique.
- Je dirai plutôt que...

h. Modaliser

- Il est certain que...
- Il est sûr que...
- Il est clair que...
- Il est incontestable que...
- Il est évident que...
- Il ne fait pas de doute que...
- Il est hors de doute que...
- Je suis sûr(e) que...
- Je suis certain(e) que...

- Je suis persuadé(e) que...
- Je suis convaincu(e) que...
- Il est probable que...
- Il semble que...
- Il semble bien que...
- Il y a de fortes chances pour que...
- Il est possible que...
- Il n'est pas impossible que...
- Il se pourrait bien que...
- Il se peut que...
- Il ne me semble pas que...
- Il est peu probable que...
- Il est bien peu probable que...
- Il est peu vraisemblable que...
- Il est bien peu vraisemblable que...
- Il y a peu de chances pour que...
- Il y a bien peu de chances pour que...
- Je doute fort que...
- Ça m'étonnerait beaucoup que...
- Il est exclu que...
- Il est impossible que...
- Il n'y a aucune chance pour que...
- Il est absolument hors de question que...

i. Intervenir

- J'allais dire exactement la même chose.
- Je suis tout à fait d'accord avec vous.
- C'est justement ce que je voulais dire.
- C'est justement ce que j'allais dire.
- Je vous rejoins entièrement.
- Si vous le permettez, je voudrais signaler à ce propos que...

- Je voudrais souligner à ce propos que...
- Je voudrais souligner à ce sujet que...
- Au sujet de..., j'aurais quelque chose à préciser.
- Au sujet de..., j'aurais quelque chose à souligner.
- En ce qui concerne..., je voudrais apporter une précision.
- En ce qui concerne..., je voudrais ajouter une précision.
- Un mot seulement pour rappeler que...
- Un mot seulement pour signaler que...
- Juste quelques remarques au sujet de...
- Juste quelques remarques à propos de...
- Je voudrais poser une question au sujet de...
- J'aimerais avoir des précisions sur...
- Juste une question au sujet de...
- Juste une question à propos de...
- Juste une question concernant...
- Simple question à poser au sujet de...
- Une dernière question, si vous le permettez, à propos de...
- Si je comprends bien, d'après vous, ...Mais que voulez vous dire par...?
- Si je comprends bien, d'après vous, ...Mais qu'entendez-vous par...?
- Vous avez tout à fait raison de souligner...Mais comment expliquer alors...?
- Vous avez tout à fait raison de rappeler...Mais comment expliquer alors...?
- Vous avez tout à fait raison d'insister sur...Mais comment se fait-il alors...?
- S'il est certain que..., il faut tout de même noter que...
- S'il est vrai que..., il faut tout de même noter que...
- S'il est exact que..., il faut tout de même noter que...
- Je ne vois pas quel rapport il peut y avoir entre...et...
- J'avoue ne pas bien comprendre en quoi...
- Certes, mais..., cela n'est-il pas au contraire la preuve que...
- D'accord, mais...cela ne prouve-t-il pas au contraire que...
- Vous ne pensez pas que... ?
- Mais n'y aurait-il pas une explication plus simple?

- Certes, mais on peut toutefois se demander si...
- Si vous le permettez, je voudrais revenir sur...
- Si vous le voulez bien, je souhaiterais revenir sur...
- Je regrette, mais...
- Je suis désolé, mais...
- Alors là, vous m'excuserez, mais...
- Alors là, vous excusez-moi, mais...
- Oui, voilà ce que je voulais dire...
- Je voulais dire ceci...
- Je voulais dire la chose suivante...
- Un instant, s'il vous plaît. Je voulais dire que...
- Mais attendez, laissez-moi terminer. Je voulais dire que...
- Je n'ai pas terminé, je vous prie. Je disais que...
- Je voudrais continuer jusqu'au bout, si vous le voulez bien. Je disais que...
- Je voudrais continuer jusqu'au bout, si vous le permettez. Je disais que...
- Je voudrais continuer jusqu'au bout, si vous n'y voyez pas d'inconvénients. Je disais que...
- Je vais jusqu'au bout, si vous le permettez. Je voulais dire que...
- Ne nous égarons pas, je vous prie.
- Ce que vous dites est très intéressant, mais nous fait sortir un peu de notre sujet.
- Il me semble que nous sortons un peu là de la question.
- Je crois que nous nous écartons là du centre même de notre débat.
- Revenons à la question initiale, si vous le voulez bien.

LETTRE OUVERTE À MONSIEUR LE MAIRE

Nuits Saint Georges, le 24 octobre 1999.

Monsieur le Maire,

Je viens d'apprendre que la garderie municipale entendait consacrer la dernière semaine du mois d'octobre à la préparation des fêtes d'Halloween. Je ne trouve pas que ce soit une bonne idée. Je considère même comme scandaleux qu'un service public se fasse ainsi le relais de préoccupations purement mercantiles.

Vous conviendrez avec moi qu'il n'est question d'Halloween en France que depuis très peu de temps: voici seulement trois ans, quatre ans tout au plus, que les médias nous invitent à célébrer cette fête typiquement américaine qui ne se rapporte à aucune de nos traditions et que nombre d'entre nous seraient bien en peine d'expliciter. Vous savez aussi bien que moi que derrière cette manifestation complaisamment médiatisée se cachent les multinationales qui abrutissent nos enfants à longueur d'année: Coca-Cola, Mc Donald, Toy's us, Kellogg's, Pizza Hut ou autre Disney, et que ce folklore à base de cucurbitacées n'est voué qu'au seul culte du dieu dollar.

Ne subissons-nous pas suffisamment à longueur d'année la pensée et le mode de vie américains sans en rajouter une couche par nous-mêmes? Depuis quelques mois, n'en avez-vous pas assez du Titanic, de Monica, de Godzilla, du Viagra, du soldat Ryan? Vous rendez-vous compte que notre quotidien est totalement conditionné, que vos (nos) enfants changent de trousse ou de cartable en fonction des sorties cinématographiques et que les Noëls successifs les ont vus déguisés en "Tortues Ninja", en "Roi Lion", en "Pocahontas", en "Bossu de Notre Dame", en "Hercule", sans oublier "Aladin" ou "Mowgli" ? Que reste-t-il de toute cette sous-culture éphémère et stérile? Rien. Rien d'autre que du chiffre d'affaire et des gamins à casquette grassouillets, sinon obèses, gavés de Big Mag ou de Coca-Cola.

Si vraiment les marchands du temple français veulent meubler le vide commercial entre la "rentrée" et les "fêtes", ne pouvons-nous pas trouver une occasion dans notre culture immensément plus riche que celle du Nouveau Monde? Allons-nous bientôt fêter

également le 4 juillet? Devrons-nous aussi parler de “Thanksgiving” au lieu du “Nouvel An” ?

Je pense que vous aurez compris l’esprit de cette lettre, de ma colère. Il me semble important et nécessaire de résister à cette pollution des esprits. Tout n’est pas bon en Amérique même s’il ne faut pas nier les vertus de la libre entreprise. C’est vrai que ce pays donne sa chance à chacun mais à un prix qu’aucun de nous n’admettrait: inégalités, craintes, droit du travail inexistant, protection sociale minimale, juridisme omniprésent, médias toutes puissantes, ridicules dans leur sordide course à l’audience, etc....

Chacun fait ce qu’il veut, allez-vous me répondre. Certes, nous sommes en démocratie; chacun peut empiler des courges devant chez lui. Je vous demande seulement de réfléchir un instant et de vous demander si celui qui crie le plus fort a forcément raison; s’il faut toujours se conduire en moutons de Panurge et si notre existence serait véritablement perturbée si nous laissions Halloween à sa place: aux Etats-Unis?

Avec mes respectueuses salutations,

Philippe. S.

3.2.8. Ejemplo del octavo nivel

FICHE PÉDAGOGIQUE

Nom de l'activité: Adaptation d'un extrait de la pièce de théâtre «En attendant Godot» de Samuel Becket.

Niveau: Huitième niveau

Durée: 20 heures. Pendant tout le semestre, on consacrerá les derniers trente minutes de chaque séance à la préparation de cette activité.

Compétence(s): Compréhension écrite / production orale.

Moment d'un point linguistique: Activation.

Supports: Extrait de la pièce de théâtre «En attendant Godot» de Samuel Becket (page 111 à 115).

Objectif général :

- Parler avec fluidité et trouver le sens esthétique de l'expression humaine.

Objectif(s) particulier(s) :

- Cultiver l'expression créatrice de l'étudiant.
- Susciter l'aisance, la coordination et la précision de l'expression orale et esthétique de l'étudiant.
- Canaliser l'affectivité, la sociabilité de l'étudiant ainsi que sa solidarité de groupe.
- Développer l'imagination créatrice et la capacité créative et expressive de l'étudiant.
- Développer les habiletés de l'étudiant pour son expression orale et corporelle.
- Éveiller chez l'étudiant la confiance en soi-même pour qu'il se projette avec aisance en français.
- Mettre l'étudiant en contact avec les manifestations culturelles des communautés francophones.

Objectif(s) spécifique(s):

- Dramatisation d'une pièce de théâtre.
- Délimiter l'espace et le temps d'une œuvre littéraire.
- Analyser un ouvrage littéraire et philosophique.
- Distinguer des niveaux de langue différents.
- Renforcer des structures grammaticales apprises.
- Acquérir du lexique et des structures grammaticales nouvelles.

- Pratiquer la lecture à haute voix.
- Corriger des erreurs de phonétique.
- Travailler l'intonation, le rythme, le volume et la diction.
- Coordonner l'expression orale et l'expression corporelle.
- Décharger des émotions et des inquiétudes à travers l'expression orale et la mimique.
- Exprimer sa pensée et ses sentiments en français en se liant affectivement avec les membres du groupe.
- Jouer en faisant des gesticulations et des mouvements avec des attitudes naturelles et préétablies.
- Développer la mobilité corporelle en la projetant d'une manière expresivo-plastique.
- Développer l'imagination de l'apprenant pour qu'il s'identifie avec la personnalité et la situation du personnage à représenter.
- Encourager l'étudiant pour qu'il se conduise avec une attitude sereine et naturelle devant l'auditoire.

Démarche:

1. Situation de l'œuvre de Samuel Becket dans la littérature.

- a. Situation de l'ouvrage dans l'œuvre.
- b. Situation de l'ouvrage dans le théâtre de l'absurde.
- c. Situation de Becket dans l'histoire de la littérature.

2. Stratégies:

- Stratégies de lecture.
- La prise de notes.

4. Compréhension du texte:

- Distribution des rôles.
- Lecture à haute voix.
- Explication du lexique.
- Réflexion sur l'utilisation d'un registre de langue déterminé en fonction du statut social de notre interlocuteur et des rapports que nous avons avec lui.
- Distribution d'un document sur les niveaux de langue et l'argot de «Gammes».

5. Travail sur la phonétique et la prosodie.

- Correction systématique des erreurs de prononciation.
- Travail sur l'intonation des énoncés déclaratifs, interrogatifs et exclamatifs.
- Travail sur le rythme, le volume, la gesticulation et les mouvements corporels.

6. Dramatisation.

- Adaptation du lexique.
- Mémorisation des répliques.
- Répétition.
- Coordination de l'expression orale et l'expression corporelle.

En attendant Godot

Samuel Beckett

VLADIMIR: - Ne perdons pas notre temps en vains discours. (*Un temps. Avec véhémence.*) Faisons quelque chose, pendant que l'occasion se présente! Ce n'est pas tous les jours qu'on a besoin de nous. Non pas à vrai dire qu'on ait besoin de nous. D'autres feraient aussi bien l'affaire, sinon mieux. L'appel que nous venons d'entendre, c'est plutôt à l'humanité tout entière qu'il s'adresse. Mais à cet endroit, en ce moment, l'humanité c'est nous, que ça nous plaise ou non. Profitons-en, avant qu'il soit trop tard. Représentons dignement pour une fois l'engeance où le malheur nous a fourrés. Qu'en dis-tu? (*Estragon n'en dit rien.*) Il est vrai qu'en pesant, les bras croisés, le pour et le contre, nous faisons également honneur à notre condition. Le tigre se précipite au secours de ses congénères sans la moindre réflexion. Ou bien il se sauve au plus profond des taillis. Mais la question n'est pas là. Que faisons-nous ici, voilà ce qu'il faut se demander. Nous avons la chance de le savoir. Oui, dans cette immense confusion, une seule chose est claire: nous attendons que Godot vienne.

ESTRAGON: - C'est vrai.

VLADIMIR: - Ou que la nuit tombe. (*Un temps.*) Nous sommes au rendez-vous, un point c'est tout. Nous ne sommes pas des saints, mais nous sommes au rendez-vous. Combien de gens peuvent en dire autant?

ESTRAGON: - Des masses.

VLADIMIR: - Tu crois?

ESTRAGON: - Je ne sais pas.

VLADIMIR: - C'est possible.

POZZO: - Au secours!

VLADIMIR: - Ce qui est certain, c'est que le temps est long, dans ces conditions, et nous pousse à le meubler d'agissements qui, comment dire, qui peuvent à première vue paraître raisonnables, mais dont nous avons l'habitude. Tu me diras que c'est pour empêcher notre raison de sombrer. C'est une affaire entendue. Mais n'erre-t-elle pas déjà dans la nuit permanente des grands fonds, voilà ce que je me demande parfois. Tu suis mon raisonnement?

ESTRAGON: - Nous naissons tous fous. Quelques-uns le demeurent.

POZZO: - Au secours, je vous donnerai de l'argent !

ESTRAGON: - Combien?

POZZO: - Cent francs.

ESTRAGON: - Ce n'est pas assez.

VLADIMIR: - Je n'irais pas jusque là.

ESTRAGON: - Tu trouves que c'est assez?

VLADIMIR: - Non, je veux dire jusqu'à affirmer que je n'avais pas toute ma tête en venant au monde. Mais la question n'est pas là.

POZZO: - Deux cents.

VLADIMIR: - Nous attendons. Nous nous ennuyons. (*Il lève la main.*) Non, ne proteste pas, nous nous ennuyons ferme, c'est incontestable. Bon. Une diversion se présente et que faisons-nous? Nous la laissons pourrir. Allons au travail. (*Il avance vers Pozzo, s'arrête.*) Dans un instant, tout se dissipera, nous serons à nouveau seuls, au milieu des solitudes. (*Il rêve.*)

POZZO: - Deux cents!

VLADIMIR: - On arrive.

Il essaie de soulever Pozzo, n'y arrive pas, renouvelle ses efforts, trébuche dans les bagages, tombe, essaie de se relever, n'y arrive pas.

ESTRAGON: - Qu'est-ce que vous avez tous?

VLADIMIR: - Au secours!

ESTRAGON: - Je m'en vais.

VLADIMIR: - Ne m'abandonne pas! Ils me tueront!

POZZO: - Où suis-je?

VLADIMIR: - Gogo!

POZZO: - À moi!

VLADIMIR: - Aide-moi!

ESTRAGON: - Moi, je m'en vais.

VLADIMIR: - Aide-moi d'abord. Puis nous partirons ensemble.

ESTRAGON: - Tu le promets?

VLADIMIR: - Je le jure!

ESTRAGON: - Et nous ne reviendrons jamais.

VLADIMIR: - Jamais!

ESTRAGON: - Nous irons dans l'Ariège.

VLADIMIR: - Où tu voudras.

POZZO: - Trois cents! Quatre cents!

ESTRAGON: - J'ai toujours voulu me balader dans l'Ariège.

VLADIMIR: - Tu t'y baladeras.

ESTRAGON: - Qui a pété?

VLADIMIR: - C'est Pozzo.

POZZO: - C'est moi! C'est moi! Pitié!

ESTRAGON: - C'est dégoûtant.

VLADIMIR: - Vite! Vite! Donne ta main!

ESTRAGON: - Je m'en vais. (*Un temps. Plus fort.*) Je m'en vais.

VLADIMIR: - Après tout, je finirai bien par me lever tout seul. (*Il essaie de se relever, retombe.*) Tôt ou tard.

ESTRAGON: - Qu'est-ce que tu as?

VLADIMIR: - Fous le camp.

ESTRAGON: - Tu restes là?

VLADIMIR: - Pour le moment.

ESTRAGON: - Lève-toi, voyons, tu vas attraper froid.

VLADIMIR: - Ne t'occupe pas de moi.

ESTRAGON: - Voyons, Didi, ne sois pas têtu. (*Il tend la main vers Vladimir qui s'empresse de s'en saisir.*) Allez, debout!

VLADIMIR: - Tire!

CONCLUSIONES

A lo largo de este proyecto educativo se ha podido constatar, en primer lugar, el papel importante que juega la Didáctica General, la Didáctica Especial y la Organización Escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

De aquí que se reconozca al docente como el responsable de promover la apropiación y construcción del conocimiento: en su acción didáctica selecciona, analiza, jerarquiza los contenidos, organiza y promueve las experiencias de enseñanza-aprendizaje, plantea los objetivos y vigila las relaciones intersubjetivas. Asimismo, define metodologías de trabajo, selecciona o elabora recursos didácticos que converjan con los objetivos planteados para facilitar la adquisición de los contenidos.

Su dominio de la lengua que enseña y su saber psico-socio-lingüístico se integra a su saber hacer didáctico. Se trata de un actuar en el que la formación didáctica sirve para articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al contenido específico, a la estructura de la disciplina que enseña así como al discente ubicado en un contexto de aprendizaje.

La Didáctica Especial constituye entonces el vínculo entre la formación teórica especializada y la práctica, que permite al docente proponer las experiencias de aprendizaje, y con ello, analizar y evaluar su propio desempeño, el tipo de enseñanza que realiza e incluso el mismo *curriculum*. Asimismo, esta Didáctica Especial contribuye a la profesionalización del docente en lenguas proponiendo una formación psico-socio-didáctico-lingüística y multidisciplinar que revierte en la formación de sus alumnos.

Por otro lado, esta Didáctica, aplicada en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, se enfoca a reconocer las características lingüísticas del francés utilizado en la escuela y en el aula así como las producciones de los alumnos, las reglas gramaticales, las normas sociales de una lengua viva que está en constante movimiento y que se construye a partir de referentes provenientes de una primera lengua.

En lo que concierne a la Organización Escolar, se trata de conocer, diferentes vías que puedan adaptarse para el desarrollo organizacional. Cada institución deberá avanzar como organización de acuerdo a las motivaciones de docentes y discentes, a su propio proyecto pedagógico y a su compromiso socio-económico-cultural.

En segundo lugar, y gracias al presente proyecto educativo, se han podido valorar la función docente de la UNAM, la importancia de la enseñanza de idiomas en su estructura académica, los alcances y limitaciones del programa de francés de la FESC, la metodología para su enseñanza así como las limitaciones de los libros de texto utilizados en cada nivel; mismas que conllevan a la utilización de materiales complementarios.

En lo que respecta a la función docente de la UNAM, ésta no se limita obtener una certificación para fines de titulación, ni a actualizar e incrementar conocimientos que pudieran ser decorativos; sino que se extiende para enriquecer la cultura de los estudiantes. Es decir, los idiomas, independientemente que no formen parte de la estructura curricular, cumplen una función académica-formativa que permitirá a los estudiantes: aprender una nueva lengua, adentrarse en otra cultura, reflexionar sobre su identidad y abrirse una posibilidad de inserción en la vida productiva de nuestro país.

En lo específico, aunque el programa de francés parece estar bien planificado en términos de la visión positivista que lo fundamenta, éste no se adapta a las necesidades e intereses del público heterogéneo al que van dirigidos los cursos de idiomas de la FESC y presenta ciertas carencias: no se han hecho explícitos las actividades de aprendizaje, las técnicas de enseñanza ni el perfil del egresado.

Para paliar estas carencias, se recomienda diseñar y hacer explícitas las experiencias de aprendizaje, tomando en cuenta las características de los alumnos, sus estilos cognitivos, las dificultades de aprendizaje, la disponibilidad de recursos didácticos e incluso las instalaciones.

Es conveniente también sugerir en el programa actividades para promover la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y la gramática así como incrementar tareas específicas para los objetivos de desempeño (*savoir-faire*).

Además del libro de texto, los cursos de francés deben complementarse con material de apoyo adicional, que puede ser seleccionado o elaborado por cada profesor, adecuándolo a los intereses y necesidades de sus alumnos.

Los cursos de francés en la FESC están regidos por el enfoque comunicativo; sin embargo, es necesario ser eclécticos en la elección del método, aceptando lo que cada corriente metodológica tiene de positivo y recogiendo lo que sea más adecuado para la

situación y circunstancias de los alumnos de la FESC, que vienen a estudiar el francés con finalidades distintas. De ahí la necesidad de enseñar la lengua extranjera promoviendo un dominio básico y sólido de todos los aspectos del idioma que se concretan en la adquisición de la gramática, así como en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

Además de ser ecléctico, el docente en lenguas no se debe limitar a lo propuesto en el libro de texto que utiliza: debe utilizar diversos materiales complementarios que conozca o que él mismo elabore. El material de apoyo complementario, auténtico en su mayoría (artículos de revistas o periódicos, canciones, publicidades, videos, películas), sirve de suplemento a los libros de texto utilizados aunando en los aspectos morfosintácticos, fonológicos o comunicativos no contemplados en ellos. Estos documentos auténticos constituyen también un recurso para abordar los aspectos culturales propios de las comunidades lingüísticas francófonas.

La elaboración de fichas pedagógicas para el material de apoyo ? en donde se contemplan el tiempo, el nivel, la habilidad a desarrollar, los objetivos específicos así como la metodología a seguir ? permite evaluar el potencial didáctico de documentos orales o escritos así como planear minuciosamente las actividades que, en general, desembocan en una producción oral o escrita. Aunado a lo anterior, se podrá también prever la explotación de los materiales complementarios desde diferentes puntos de vista al trabajar las cuatro habilidades básicas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita), la gramática y el léxico.

Las fichas pedagógicas constituyen entonces un recurso didáctico preciado dentro de la planeación ya que permiten a los profesores de idiomas: optimizar la explotación del material complementario, hacer frente a las vicisitudes de la clase, diseñar las experiencias de aprendizaje a fin de propiciar la producción oral, la producción escrita, el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento.

Por otro lado, los materiales complementarios son, en general, documentos auténticos; es decir, textos que no han sido pedagógicamente previstos para enseñar el francés. De aquí la importancia de las fichas pedagógicas que se constituyen en una herramienta útil para el docente, inexperto o no, al describir paso a paso la metodología de trabajo, las técnicas de enseñanza y las actividades de aprendizaje.

Sin embargo, el formato de ficha pedagógica propuesto en este proyecto es perfectible: cada profesor adecuará las actividades propuestas conforme a las necesidades, intereses y aptitudes de sus educandos, a los objetivos que se pretenden alcanzar, al contenido lingüístico, al tiempo, al ritmo de aprendizaje, a los recursos didácticos con que se cuenta e incluso a las instalaciones.

LISTADO DE FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliográficas

- ALLIANCES FRANÇAISES DU MEXIQUE. Bureau Pédagogique. *À vos marques 1 comp.* México: Panorama; 1987.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. *Entender la Didáctica, entender el curriculum.* Madrid. Miño y Dávila editores; 2001.
- ARNAZ, José Antonio. *La planeación curricular.* México: Trillas; 1981.
- BECKETT, Samuel. *En attendant Godot.* París: Les Éditions de Minuit; 1966.
- CONSEJO UNIVERSITARIO. “Marco Institucional de Docencia”, en: *Legislación Universitaria*, México: UNAM; 1988.
- GIRARDET, Jacky. *Le Nouveau Sans Frontières 1 (cahier d'exercices).* París: Clé International; 1993.
- MATTOS, Luiz Alvez de. *Compendio de Didáctica General.* Buenos Aires: Kapeluz; 1974.
- VEZ, José Manuel. *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras.* Argentina: Homo Sapiens; 2001.

Hemerográficas

- GALISSON, Robert. «Où va la didactique du français langue étrangère». *Revista Études de Linguistique Appliquée*, No. 79.
- N.D. «La sortie de route finit dans la rivière». *Le Bien Public*. Diario. Dijon. Sábado 26 de octubre de 2002.
- N.D. «Un directeur attaqué par des hommes cagoulés». *Le Bien Public*. Diario. Dijon. Sábado 26 de octubre de 2002.

Documentales audiográficas

- Cassette: *À vos marques 1 comp.* México: Panorama; Alliances Françaises du Mexique. Bureau Pédagogique. 1987.

Internet

GAIRÍN, Joaquín. “Estadios de desarrollo organizativo”, en: <http://dewey.uab.es> 19/10/04,
p.n.d.

<http://www.paroles.net> 25/06/04, p.n.d.