

- BARNES, Douglas (1972), "Language and Learning in the Classroom", *Language in Education*, The Open University Press.
- CORDER, S. Pit. (1971), "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, Vo. 9/2.
- _____(1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books.
- _____(1975), "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Development", *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, Vol. 8/1.
- _____(1978), "Language-Learner Language", *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Jack C. Richard, editor.
- HALLYDAY, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold.
- ROJAS, Juan de la Cruz (1976), "La Enseñanza de la Lectura", mimeo U.V.
- _____(1981) "Sobre el Predominio de los aspectos formales en los programas de Español de Secundaria". *Lenguaje* No. 12.
- SMITH, Frank (1978), *Reading*, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.

LENGUAJE No. 14
 Universidad del Valle
 Cali, Colombia, Diciembre de 1983

*ALGUNAS PROPUESTAS PARA UNA METODOLOGIA DE LA
 ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL FRANCÉS A NIVEL DE
 SECUNDARIA EN COLOMBIA*

Manuel Jiménez
 Elizabeth de Vásquez
 Gilma de Vizcaino
 Universidad del Valle

0
 INTRODUCCION

0.1 Por qué elaborar un nuevo material para la enseñanza del Francés en secundaria si ya existen varios?

Fue la primera pregunta que nos planteamos antes de iniciar nuestro proyecto, y después de haber considerado los siguientes puntos hemos podido responderla:

- Por una parte, existen en el mercado colombiano textos universalistas¹ elaborados por las grandes casas editoriales, generalmente francesas, que si bien son satisfactorios en muchos puntos, en otros no pueden dar cuenta ni de las diferencias inherentes a cada país, a cada público, ni de sus necesidades lingüísticas específicas.
- Por otra parte, existen materiales complementarios a los textos citados anteriormente, materiales elaborados ya sea aisladamente por profesores, o por equipos universitarios locales o por centros de difusión nacional tales como el C.L.C.F. (Centro Lingüístico Colombo-Francés).

Ninguna de las soluciones existentes nos parece satisfactoria por las siguientes razones:

- Los métodos universalistas ignoran las condiciones socio-lingüísticas de los públicos a los cuales se dirigen, lo que explica tal vez el tedio

1. Podemos citar, entre otros, Intercodes, *La France en Direct*, *Le Français et la Vie*, y aún el archiconocido *Langue et Civilisation Françaises* (Mauger).

2. Por lo tanto, la "necesidad" es dinámica, cambiante, mientras que el cuestionario que pretende identificarla es estático y capta un solo instante del movimiento.
3. Es muy difícil distinguir las necesidades individuales, de las necesidades impuestas por la institución de formación (colegio, instituto, universidad, etc.) o por la sociedad circundante.
4. Las **necesidades** y los **objetivos** son como las dos caras de una moneda. No se puede afirmar perentoriamente que el objetivo se determina sólo después de que la necesidad aparece. Suele suceder precisamente lo contrario¹: hoy puedo no sentir ninguna necesidad de aprender francés. Pero mañana consigo una beca para perfeccionar en Francia mis conocimientos de matemáticas. En ese momento, con el **objetivo** de viajar a tal país, experimentaré la necesidad de aprender francés.
5. A nivel de la educación secundaria, la identificación de necesidades lingüísticas es aún más difícil. Los alumnos, en general, no ven muy clara la utilidad de un idioma extranjero; no experimentan ninguna necesidad lingüística inmediata; son cautivos de un sistema escolar que les impone, entre otras cosas, el aprendizaje del Inglés y/o del Francés; este aprendizaje a menudo les crea una imagen distorsionada y negativa de lo que significa aprender una lengua extranjera. El conjunto de tales situaciones los lleva a dar respuestas contradictorias a las preguntas formuladas en los cuestionarios²

Si tenemos en cuenta, además, que existen colegios oficiales y privados, monolingües y bilingües, clásicos y vocacionales, ricos, medios y pobres, etc., podremos suponer la variedad de respuestas en cuanto a la determinación de necesidades. Qué decir entonces de la posterior determinación del (de los) contenido(s) y de la elaboración del (de los) programa(s)? El siguiente cuadro nos muestra con bastante aproximación lo que, apenas a escala del departamento del Valle del Cauca, constituye la variedad de bachilleratos y el número de sus efectivos. Aceptando que fuera posible determinar las necesidades lingüísticas de estos colegios, fácil es imaginar lo que significaría la elaboración de programas tan diferentes.

Población en edad escolar media: 336.185*	}	Matrícula Oficial 105.177	{	– Bachillerato Académico (clásico)	64.665
				– Escuela Normal	5.266
				– Bachillerato Comercial	19.698
				– Bachillerato Industrial	8.239
				– Bachillerato Agrícola	3.262
				– INEM (Varias modalidades)	4.047
				– Bachillerato Académico	
				– Bachillerato Comercial	
				– Bachillerato Industrial (Fundación Carvajal)	
				Matrícula Privada 86.608**	

Total matrícula oficial y privada: 191.785

Las consideraciones que preceden nos llevan a formular muy prudentemente nuestra propuesta: desarrollar una enseñanza del francés abierta a las cuatro habilidades aceptadas tradicionalmente (leer, oír, escribir, hablar), dando una importancia particular a la comprensión del texto escrito, siempre que responda a las expectativas de los estudiantes y que despierte en ellos el deseo de reflexionar sobre su propia realidad. El refuerzo de cualquiera de las otras habilidades sería el fruto de una negociación con los estudiantes, según sus expectativas, su condición socio-económica, los recursos de la institución, la formación lingüística y didáctica del profesor, etc.

– Otras razones apoyan nuestra propuesta de una enseñanza abierta a las cuatro habilidades:

– Ya que la mayoría de los alumnos de bachillerato no logran entrar a la universidad¹, nos parece que es más provechoso para ellos el

1. C.F. Alvarez G., conferencia VII Congreso Nal. de ACOLPROF, Paipa, 1982.

2. U.P.T.C. de Tunja. Ver muestras en la Tesis de maestría "Contribution à l'étude des conditions théoriques pour l'élaboration d'une méthodologie...", JIMENEZ M. Universidad de Besançon, Francia 1978.

* Estos datos han sido tomados del Boletín Estadístico de la Secretaría de Educación del Valle del Cauca, 1980, Cali - Colombia.

** No nos fue posible obtener datos sobre el número de alumnos matriculados en cada modalidad.

1, Cf. Boletín Estadístico No. 13, Universidad del Valle, 1980, según el cual de 6.381 inscritos para este período en las diferentes carreras, solamente 1633 fueron aceptados.

tener acceso a una enseñanza del Francés abierta a las cuatro competencias que de reducirla a la comprensión del escrito sóloamente.

— La experiencia nos ha mostrado que, a nivel universitario, cuando los estudiantes experimentan la necesidad específica de leer textos de su especialidad, se cansan pronto de practicar sóloamente la lectura y solicitan la oportunidad de practicar también la comunicación oral. Es un factor suplementario de motivación que conviene no olvidar aún si no corresponde a una necesidad determinada.

En síntesis, una enseñanza abierta del Francés hace posible la aparición de futuras necesidades lingüísticas, satisface los deseos de comunicación de los estudiantes y nos libera a nivel de secundaria, de una investigación de “necesidades” allí donde tal vez no existen y donde somos nosotros quienes debemos propiciarlas. Lo cual no quiere decir que se nos dispense de conocer las actitudes de los alumnos, sus expectativas, sus costumbres, su identidad, es decir, que conozcamos la situación global en la que se mueven los distintos protagonistas de la enseñanza-aprendizaje.

2.0

HACIA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN SECUNDARIA

2.1 En lugar de centrar exclusivamente la enseñanza-aprendizaje del Francés en las “necesidades” de los alumnos, sería necesario tener en cuenta toda la situación en la cual los participantes están implicados (cf. MOIRAND S., 1979, pp. 2-3). Esta actitud abierta ofrece la posibilidad de sopesar diversas alternativas, de superar o de evitar los obstáculos, de negociar con las partes interesadas. “Se trata, ante una situación de enseñanza-aprendizaje en la cual se va a estar totalmente implicado en tanto que participante activo (siendo los alumnos, los profesores, las instituciones y los materiales, los cuatro “actores” principales de toda situación pedagógica), de reflexionar en las diferentes variables, en el conjunto de parámetros de esta situación a fin de conocer y definir mejor:

lo que se va a enseñar
a quién se le va a enseñar
por qué se le va a enseñar
cómo se le va a enseñar
dónde y cuando se le va a enseñar”.

(MOIRAND S., Ibidem, p. 3)

Tener en cuenta estos parámetros implica la creación de varios equipos multidisciplinarios (especialistas en ciencias de la educación, Sociolingüística, Psicolingüistas, profesores), bajo la coordinación gene-

ral de alguien que tenga una visión de conjunto de la situación del bachillerato colombiano y de la situación posterior a esta enseñanza (diferentes especializaciones universitarias, carreras intermedias, diversos oficios, etc.).

MOIRAND propone el siguiente proceso “funcional”:

“Primera etapa: Describir los participantes de la situación de enseñanza-aprendizaje”. Lo que supone una descripción de los estudiantes, de los profesores y de las instituciones.

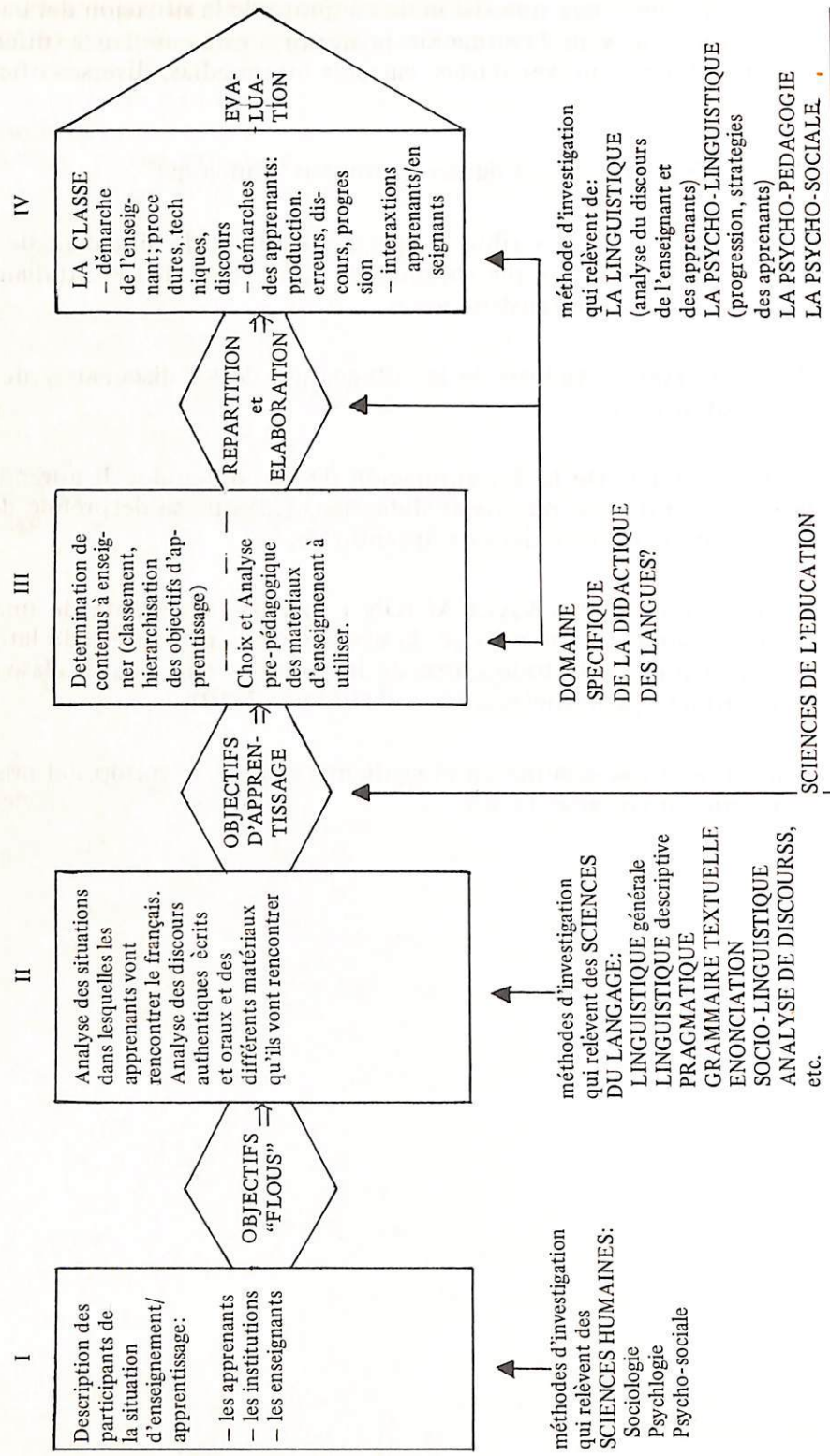
Segunda etapa: Análisis de las situaciones de los discursos y de los discursos auténticos.

Tercera etapa: De la determinación de los contenidos de aprendizaje a la selección de los materiales didácticos (...) que se desprende de la determinación de los objetivos de aprendizaje.

Cuarta etapa: LA EVALUACION (...) Parte integrante de una situación de enseñanza-aprendizaje, la evaluación existe en estado latente en el interior mismo de todo curso de lengua, de toda vida de clase que pone en contacto profesor/estudiante” (Id., pp. 7-19).

Este proceso se resume en el siguiente cuadro, extraído del mismo artículo y que lo visualiza mejor:

LES DIFFERENTES ETAPES D'UNE DEMARCHE FONCTIONNELLE



2.2 El proceso citado anteriormente puede ser adaptado a nuestro medio modificándolo según nuestra realidad pero conservando su estructura de conjunto.

Como tal trabajo aún no ha sido emprendido, partimos de una reflexión de hechos observables a lo largo de nuestra práctica cotidiana, para proponer la elaboración de un material didáctico conformado por unidades de trabajo que tendrían las características siguientes:

a. Responder a objetivos de aprendizaje que involucren las cuatro competencias pero que den una gran importancia a la comprensión de textos auténticos (cf., p. 4).

b. En lo que concierne a los objetivos a largo término, elaborar un material que tenga una repercusión en los comportamientos socio-culturales de los alumnos, y esto teniendo en cuenta:

Primero, el hecho de que la mayoría de los bachilleres colombianos, no pueden entrar a la universidad. Es necesario, pues, considerar una enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que forme una unidad de base completa y que trate de provocar una reflexión sobre los problemas cotidianos de los alumnos y considere sus soluciones (cf. "La Nutrición"). A este respecto el desarrollo de las estrategias de lectura puede jugar un papel importante en la formación de los alumnos¹.

Segundo, puesto que la mayoría de los alumnos que logran entrar a la Universidad escogen el Inglés, pensamos que si los cursos de Francés presentan desde el comienzo un buen porcentaje de comprensión de lectura habrá mayor motivación y por consiguiente mayor demanda de cursos en la Universidad.

c. En lo referente a la elección de textos, es necesario tener en cuenta los aspectos anteriores. También deberían estar en relación con:

– Las disciplinas que los alumnos estudian cotidianamente (Biología, Química, Ciencias Sociales, Filosofía...), a fin de aprovechar la experiencia que poseen, y aún el gusto que los adolescentes manifiestan a menudo por las ciencias naturales.

– Los gustos y los hábitos de lectura de los alumnos fuera del colegio (cf., LHEMANN, 1980); no se va a la escuela solamente para estudiar las materias inscritas en los programas sino también para reflexionar sobre la vida, para divertirse, etc.

1. Cf. JIMENEZ M., "La transferencia de las estrategias de lectura de L₁ a L₂", *Lenguaje* No. 11, 1980.

Nos parece, pues, importante permitir a los estudiantes el acceso a revistas, periódicos, juegos, etc. Una práctica de la lectura ordinaria puede ser tan eficaz como la de temas científicos. Se podría reagrupar estos textos alrededor de temas como: el deporte, las distracciones, el clima, los recursos naturales, la salud...

d. Desde el punto de vista de la orientación metodológica, pensamos que la didáctica de las lenguas extranjeras puede, legítimamente, sacar provecho de las diversas prácticas pedagógicas que, aisladas, son a menudo controvertidas y atacadas. Así por ejemplo, una práctica de la lectura, fundamentada únicamente en la corrección fonética, o sobre un análisis gramatical, o sobre un desciframiento de las unidades lexicales desconocidas, etc., no tiene sentido. Pero una práctica de la lectura en la cual se desarrolla el conjunto de estos diferentes parámetros, donde el lector se convierte en interlocutor activo frente al texto, donde despliega diferentes estrategias de lectura según sus objetivos, etc., puede perfectamente ser completada en nuestro caso con prácticas tales como la lectura en voz alta (cuyo objetivo no es la comprensión sino la corrección fonética), algunos ejercicios tradicionales de gramática, el aprendizaje de vocabulario, etc. Como dice S. MOIRAND: "A priori, no se puede excluir ninguno de los procedimientos o técnicas pedagógicas conocidas actualmente: metodologías audiovisuales renovadas, dramatizaciones, ejercicios de imitación, de referencia, de conceptualización, técnicas de tipo "suggestopedie" o "community language learning", juegos, mimos, etc., a condición que respeten la coherencia del procedimiento propuesto" (Ibid. p. 18).

En resumen, pensamos que el Enfoque Comunicativo puede, según el caso, integrar ciertos logros del Conductismo, del Estructuralismo, de la Gramática Tradicional, de la Lingüística Comparativa, etc., en una pedagogía que, en fin de cuentas, debe considerar lo que es la lengua (su concepción como sistema), cómo funciona (su descripción de componentes semántico-morfo-sintácticos) y para qué sirve (su función comunicativa)¹.

3.0

UNA UNIDAD EN PROYECTO: "LA NUTRICION"

En aplicación a todo lo que precede, hemos elaborado una unidad experimental sobre un tema que toca directamente uno de nuestros problemas esenciales: "La Nutrición". La población colombiana sufre no solamente de desnutrición sino también de mala nutrición: exceso de

1. Cf. BAENA L. "Linguística, Orientaciones Lingüísticas y Metodología" Lenguaje No. 11, Univeraidad del Valle, 1980.

féculas, de grasas, mala utilización de los elementos que tenemos a mano etc., un tema tratado a lo largo de la escolaridad y que al mismo tiempo puede ser de un gran interés y utilidad.

3.1 Elección de textos: Encontramos un material didáctico¹ destinado a los liceos franceses, cuyo objetivo es difundir una enseñanza sobre la alimentación y la nutrición.

Hemos seleccionado tres textos que corresponden a tres tipos de discursos:

3.1.1 "Las comidas, diferentes comportamientos alimenticios", discurso descriptivo caracterizado por el empleo de las formas pasivas, construcciones verbales en tercera persona del singular y del plural, abundancia de elementos espacio-temporales. Algunas marcas personales que materializan la presencia del autor (narrador), (nous, on, nos).

3.1.2 "Jornadas alimenticias bien organizadas. El número de comidas y su importancia relativa en el transcurso del día". Este texto es continuación del anterior. Es un discurso descriptivo pero esta vez pone en juego una serie de enumeraciones materializadas por infinitivos.

3.1.3 "Simples consejos sobre la alimentación" Discurso que presenta una serie de instrucciones en donde están combinadas las modalidades lógicas², las relaciones causa-consecuencia y las descripciones de hechos observables, con el fin de aconsejar al lector. Esta limitación en el número de textos obedece a la preocupación de no recargar la unidad por cuanto pretendemos proponer un trabajo a nivel de las cuatro competencias.

Además de los tres textos auténticos mencionados, introdujimos un diálogo, una receta sobre la preparación de la leche de soya y dejamos lugar para otras actividades de comunicación.

3.2 Proceso Pedagógico.

3.2.1 Comprensión de los textos

Puesto que se trata de una unidad intermedia (5o., 6o. de bachillerato) sugerimos un procedimiento un tanto riguroso.

1. Textes et Documents pour la Classe. Enseignement de la Nutrition". C.N.D.P. 29, Rue d'Ulm 75 Paris. Fiches élaborées par le Centre National de Coordination et Resources Sur la Nutrition et l'alimentation".

2. El concepto de modalidad ha tomado una gran importancia en el análisis del discurso. Consiste en asumir el enunciado por el sujeto enunciador, y supone una relación entre la enunciación y el enunciador. Nociones como "la obligación", "la necesidad", "la posibilidad", etc. tienen que ver que con las modalidades lógicas.



Se considerarán dos grandes etapas de lectura:

a. Una macro-lectura o "entrada" en el texto a través de la cual se trata de identificar los índices que pueden ayudar a conocer el contenido general del texto así como su organización externa: títulos, subtítulos, partes, puntos aparte, guiones, nombre del autor, título de la obra, año de publicación, etc. Todo esto con el objeto de obtener una información inicial y de elaborar un proyecto de lectura.

b. Una micro-lectura o lectura detallada de todo el texto o de los elementos identificados en la macro-lectura.

Se trata ahora de precisar la información inicial y de afinar las hipótesis de partida.

El profesor empleará estas dos etapas desde el comienzo a fin de desarrollar poco a poco las estrategias individuales de los alumnos.

Las preguntas planteadas por el profesor, las opiniones, dudas, incomprendiones formuladas por los alumnos, servirán para iniciar la producción oral.

3.2.2 Reflexión gramatical. No se trata de ejercicios gramaticales arbitrarios, sino de la sistematización de algunos problemas que aparecen en el texto y que serán seleccionados previamente por el profesor. Se tratará de relacionar el estudio del problema gramatical con el de la función comunicativa que en un momento dado se manifiesta en el texto.

Así, por ejemplo, en un texto dado, el análisis de la descripción de un objeto o de un fenómeno podrá integrar el estudio de las construcciones pasivas; la presencia de los adjetivos demostrativos o posesivos puede estar ligada a su función anafórica, etc.

3.2.3 Sistematización del vocabulario. Se puede hacer el aprendizaje del vocabulario mediante redes temáticas, por derivación lexical, por inferencia, por oposición (antónimos), etc.

Si bien la comprensión del escrito no requiere de un dominio total del léxico —es un efecto posible aprehender la significación de algunas palabras o de algunas expresiones gracias al contexto, al parentesco de las dos lenguas, etc.— por el contrario, la expresión oral exige un conocimiento activo.

Hemos creído un deber reservar un lugar a la lectura en voz alta por razones esenciales:

La lectura puede algunas veces hacerse públicamente,

- Una práctica ocasional de la lectura en voz alta, una vez que el texto ha sido bien comprendido, puede ser útil para corregir una pronunciación defectuosa tanto en el plan fonético como en el de la prosodia.
- Algunos textos exigen una interpretación oral para ser plenamente apreciados (ej. la poesía).

En fin, hemos reservado un lugar para una especie de autoevaluación que llamaremos espacio de creatividad: el alumno individualmente o en un grupo pequeño puede realizar trabajos orales y escritos que permitirán la verificación del grado de competencia alcanzado de acuerdo con los objetivos formulados en la unidad.

LA NUTRITION

DES JOURNEES ALIMENTAIRES BIEN ORGANISEES

Deux objectifs:

- répondre à l'ensemble des besoins nutritifs du corps par une alimentation suffisante et variée (voir fiche "Aliments- Rations conseillées");
- répartir judicieusement cette alimentation au cours de la journée pour que l'organisme puisse en tirer parti dans les meilleures conditions.

Pas de règles absolues mais:

- tenir compte du rythme de vie,
- assurer à l'organisme un certain confort: éviter les sensations de creux à l'estomac et de "coups de pompe" dus à un trop grand espacement des repas, les lourdeurs et somnolences qui suivent les repas trop copieux.

Ne pas confondre:

- le fractionnement de la ration en 4 ou 5 repas bien construits,
- le grignotage, à longueur de journée, de confiserie et gâteaux secs.

Plusieurs types de répartition peuvent être adoptés: tout spécialement recommandé en période de croissance, 2 repas principaux: déjeuner et dîner.

- Répartition correspondant au rythme de travail en journée continue:
1 petit déjeuner copieux,

LE NOMBRE DE REPAS ET LEUR IMPORTANCE RELATIVE AU COURS DE LA JOURNEE

1 déjeuner allégé,
 1 collation dans l'après-midi (surtout si le
 repas du soir est assez tardif);
 1 dîner qui devient le repas principal de la
 journée.
 Ne pas sauter de repas.

I
 COMPREHENSION

A. ENTREE DANS LE TEXTE

Identifier le titre et le sous-titre.
 Quelle est la relation qui existe entre eux? Est-ce que le sous-titre
 apporte des informations ou précise ce qui a été dit dans le titre?

Y a-t-il une relation entre le titre de ce texte et la conclusion du
 texte précédent?

Dans quel paragraphe se trouve développé le thème annoncé dans
 le titre?

De quoi parle-t-on dans les autres paragraphes?

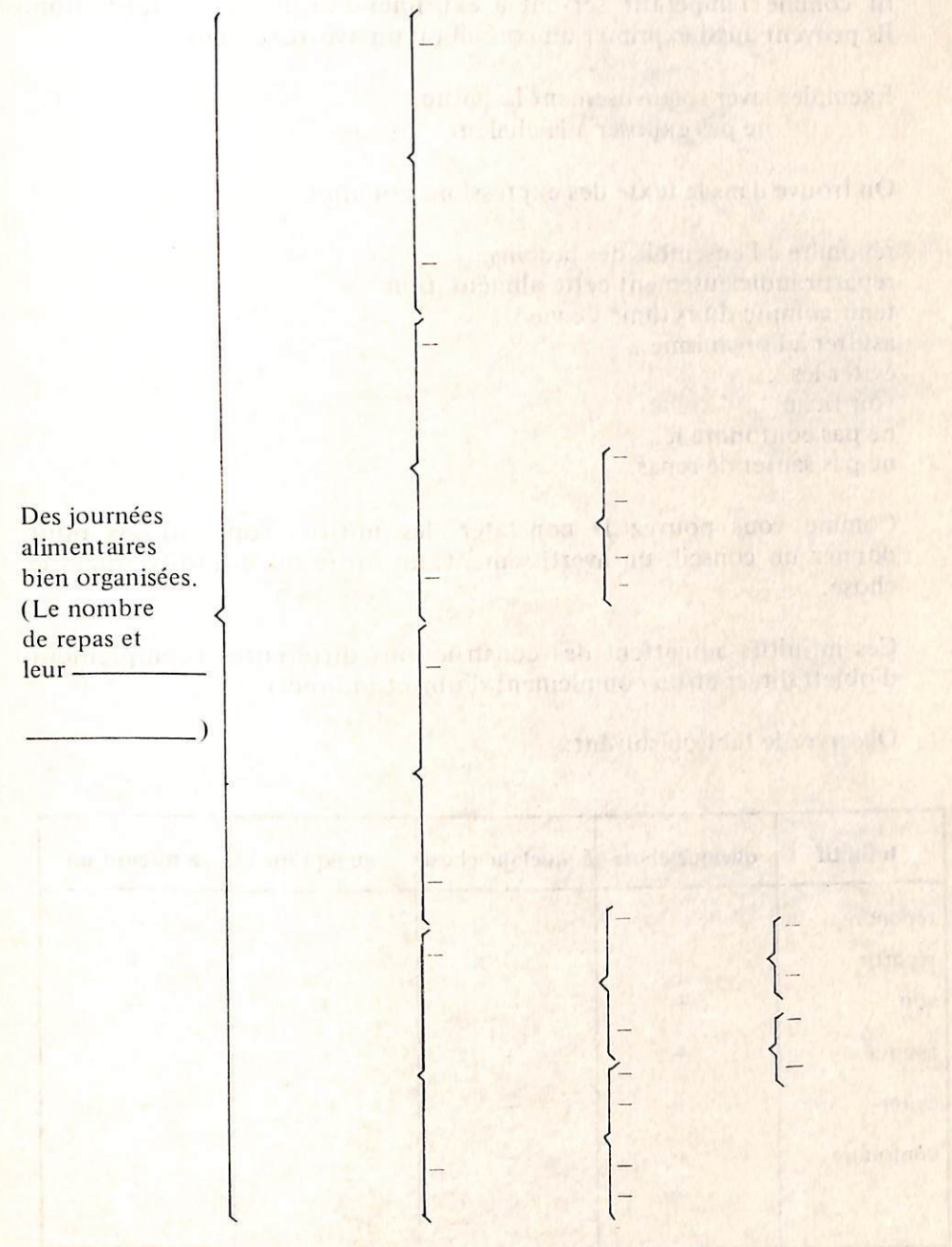
Observer les signes de ponctuation, les deux points par exemple.
 Quelle est leur fonction dans le texte:

- a) annoncer une énumération.
- b) donner une explication
- c) présenter un résumé

B. LECTURE DETAILLEE

Visualisation du texte.

En utilisant le tableau synoptique schématisé ci-dessous, montrer
 l'organisation du texte.



II
REFLEXION GRAMMATICALE

A. L'infinitif est une forme verbale qui exprime une action sans indication de personne ni de nombre. En français et en espagnol, l'infinitif comme l'impératif servent à exprimer l'ordre ou l'interdiction. Ils peuvent aussi exprimer un conseil ou un avertissement.

Exemple: laver soigneusement la laitue.
ne pas exposer à la chaleur.

On trouve dans le texte des expressions comme:

répondre à l'ensemble des besoins...
répartir judicieusement cette alimentation
tenir compte du rythme de vie
assurer à l'organisme...
éviter les...
voir fiche "..."
ne pas confondre le...
ne pas sauter de repas.

Comme vous pouvez le constater, les infinitifs sont utilisés pour donner un conseil, un avertissement, un ordre ou interdire quelque chose.

Ces infinitifs admettent des constructions différentes (complément d'objet direct et/ou complément d'objet indirect).

Observez le tableau suivant:

Infinitif	quelque chose	à quelque chose	quelqu'un	à quelqu'un
répondre	+	+	-	+
répartir	+	-	-	+
voir	+	-	+	-
assurer	+	+	+	+
éviter	+	-	+	-
confondre	+	-	+	-

Exemple:

répondre quelque chose à quelqu'un
répartir quelque chose à quelqu'un
assurer quelque chose à quelqu'un

éviter quelque chose éviter quelqu'un

confondre quelque chose confondre quelqu'un
voir quelque chose voir quelqu'un
*assurer quelque chose *assurer quelqu'un
*assurer: affirmer *assurer: assurance

B. EXERCICES

1. Essayer de remplir le tableau suivant en tenant compte des constructions que les verbes indiqués admettent.

infinitif	quelque chose	à quelque chose	quelqu'un	à quelqu'un
écrire				
suivre				
aimer				
organiser				
dire				
parler				
donner				
écouter				
acheter				
manger				

2. D'après le tableau précédent, faire des exemples pour chacun des cas.

Exemple:

offrir $\left\{ \begin{array}{l} \text{des cigarettes} \\ \text{à mes amis} \end{array} \right.$

demande $\left\{ \begin{array}{l} \text{des renseignements} \\ \text{à l'ouvreuse} \end{array} \right.$

- 3 Pour avoir des journées alimentaires bien organisées on doit faire attention à certains conseils ou recommandations. Dans le tableau ci-dessous, classer d'abord ce que l'on doit faire et puis, essayer d'exprimer ce que l'on ne doit pas faire en utilisant, si possible, des différentes expressions.

faire	ne pas faire
- répondre à l'ensemble des besoins nutritifs...	- ne pas répondre à l'ensemble des besoins nutritifs...
-	- oublier l'ensemble des...
-	- ne pas faire attention à l'ensemble des...
-	- mépriser l'ensemble des...
-	- négliger l'ensemble des...
-	-
-	-

4. Remplir les espaces vides du texte avec l'infinitif qui convient

_____ le repas, c'est aussi _____ à sa préparation: _____ les achats, _____ la cuisine, _____ les plats, _____ au service et à la vaisselle. La mise en commun de ces activités, librement consentie, dans la bonne humeur, aide à _____ les relations entre les convives.

_____ du repas en commun, un moment privilégié de la journée, est un objectif fondamental de la vie familiale et de la vie en Société.

aider
faire
harmoniser
partager
participer
présenter

Remarque: seulement le verbe "faire" apparaît plusieurs fois.

III ENRICHISSEMENT LEXICAL

- A. Remplir le tableau suivant en tenant compte des aliments qui conviennent pour chacun des repas.

Exemple:

La banane plantain normalement fait partie du déjeuner et/ou du dîner.

repas aliments	petit déjeuner	déjeuner	goûter	dîner
banane				
plantain	-	+	-	+
lait				
pommes de terre				
jambon				
tomates				
café				
spaguetti				
gâteau				
boeuf				
laitue				
oeufs				
pain				
volailles				
thé				
soupe				
biscuits				
petit pain				
sandwichs				
poisson				
tartes				
saucisses				
omelette				
porc				
eau				
riz				
yogourt				
tisane				
légumes				
yucca				
fruits				
haricots secs				
chocolat				
jus d'orange				
oignons				

B. A partir des aliments de l'exercice A:

- a) Faire un menu selon la répartition traditionnelle: petit déjeuner goûter (spécialement recommandé en période de croissance)- déjeuner - diner -
- b) Faire un menu selon la répartition correspondant au rythme de travail en journée continue:

petit déjeuner copieux
déjeuner allégé
collation (si le dîner est assez tardif)
dîner (qui devient le repas principal de la journée).

I
DIALOGUE

- Jean – Tu prendras bien quelque chose?
Martine – D'accord, qu'est-ce que tu as?
Jean – Tiens, je vais te faire goûter un truc que tu ne connais sûrement pas.
Martine – Ça? mais c'est du lait!
Jean – Oui, mais c'est un lait spécial, goûte!
Martine – Ce n'est pas mauvais du tout, qu'est-ce que c'est?
Jean – C'est du lait de soja.
Martine – de soja? Et où tu trouves ça?
Jean – Ça peut s'acheter tout prêt, mais moi je le fais.
Martine – Toujours aussi original!
Jean – Si ça t'intéresse, je peux te passer la recette.
Martine – Je ne suis pas très convaincue mais enfin... merci.

Recette:

Trier et laver une tasse de soja et la faire tremper de 6 à 12 heures. Pour chaque tasse de soja obtenue, metre trois tasses d'eau et passer au mixter jusqu'à obtenir un liquide blanc. Passer ce liquide dans un linge fin.

Faire bouillir ce lait deux fois et le mettre au frigidaire dans un récipient de verre. Vous pouvez utiliser ce lait comme le lait de vache.

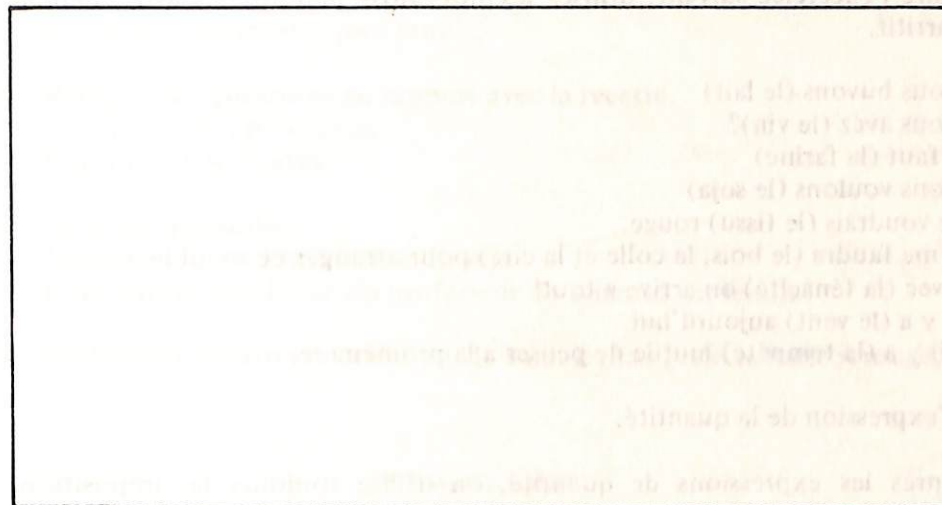
II
TRAVAIL DE COMPREHENSION

1. Ecoutez deux fois le dialogue, essayez de répondre aux questions suivantes:
Combien d'interlocuteurs interviennent- ils dans ce dialogue: Pouvez-vous déterminer de qui il s'agit? (âge - sexe).

Quels sont les éléments qui entrent en jeu pour permettre cette identification?

Quel est le sujet central de la conversation?

2. Ecoutez en lisant le texte.
Dans ce dialogue repérez les éléments qui permettent d'attirer l'attention de l'un des interlocuteurs.
Les éléments qui cherchent à le convaincre.
Repérez les passages où on essaye d'expliquer ou d'informer
Ceux où on exprime le doute et la surprise.
3. Essayer de relire le texte en conservant l'intonation de chaque phrase et son intention de communication.
4. Travail phonétique: **Lecture à haute voix. Correction phonétique. Repertorier les différentes graphies de /oe/ et /e/ et trouver des exemples.**



III
TRAVAIL DE SYSTEMATISATION GRAMATICALE

Le partitif

En général, quand en espagnol, il y a absence d'article, le français utilise l'article partitif. Cet article s'utilise devant les noms d'aliments, de matériaux (bois, argent, ciment), naturels (vent, neige...)
L'article partitif signifie ou équivaut à **un peu de, une partie de.**

Masculin du	Masculin et féminin avec un mot commençant par voyelle
Féminin de la	de l'

Exemples:

je veux du gâteau (je veux un morceau de gâteau).

Cherchez les partitifs dans le texte.

Faire l'exercice suivant: utilisez les mots entre parenthèses avec l'article partitif.

Nous buvons (le lait)

Vous avez (le vin)?

Il faut (la farine)

Nous voulons (le soja)

Je voudrais (le tissu) rouge.

Il me faudra (le bois, la colle et la cire) pour arranger ce meuble

Avec (la ténacité) on arrive à tout!

Il y a (le vent) aujourd'hui.

s'il y a (la tempête) inutile de penser à la promenade.

L'expression de la quantité.

Après les expressions de quantité, on utilise toujours la préposition de/d'

Exemples:

une tasse de thé

beaucoup de travail

trois litres d'eau

Cherchez des expressions semblables dans le texte.

Rédigez l'exercice précédent en remplaçant l'article partitif par une expression de quantité.

Ecrivez une recette en utilisant alternativement le partitif et l'expression d'une quantité.

Travail sur les verbes

1. **Infinitif**
Dans le texte de la recette repérez les infinitifs.
Par quel autre temps pouvez-vous les remplacer?
A quoi servent-ils dans ce texte?

Exercice: Refaites la recette en utilisant l'autre temps verbal.

2. **Verbes irréguliers**
Dans le texte nous avons plusieurs verbes irréguliers en particulier le verbe tenir et le verbe mettre: quand vous saurez les conjuguer vous pourrez aussi utiliser les verbes composés à partir de ces deux premiers.

mettre
permettre
omettre
soumettre
admettre

tenir
soutenir
abstenir
appartenir

3. **Inventez la suite du dialogue**
ex.: le soja mais pourquoi faire?...
4. **Rédiger des questions en rapport avec la recette.**
Demandez des précisions.
Exprimez vos doutes
5. **Activités possibles:**
Table ronde sur l'utilisation du soja
Exposition avec l'aide du professeur de sciences sur le soja.
6. Rédaction d'autres recettes sur le soja: le maïs perlé, le haricot rouge.

COMMENT JOUER

On peut jouer à trois ou quatre. Chaque joueur prend un plateau. Les petites cartes sont étalées à l'endroit, au milieu de la table, par catégories: les plats sucrés d'un côté, les plats salés de l'autre, et un troisième tas pour les boissons, le pain et le beurre.

Le premier joueur prend tous les plats qu'il a envie de manger au petit déjeuner, puis le joueur suivant, et ainsi de suite. Il faut respecter l'ordre des repas: le déjeuner au deuxième tour, puis le goûter, puis le dîner.

Quand tous les joueurs ont terminé leurs quatre repas, chaque joueur retourne toutes ses cartes.

Le gagnant est celui qui a le mieux équilibré les repas de la journée. Pour le savoir, compte combien tu as pris de points noirs, jaunes, rouges, verts, bleus, orange, et d'étoiles.

2 ○	6 ○	5 ○	6 ○	3 ○	4 ○	3 ☆
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Pour chaque rond de couleur en trop ou en moins, on compte un mauvais point. Les plats qui ont une étoile sont des plats très sucrés. Chaque étoile en trop compte un mauvais point.

Ne compte pas de mauvais point si tu as plus de quatre boissons. Le gagnant est celui qui a le moins de mauvais points.

Attention: et s'il y a deux gagnants?...

Chaque plat est égal à un nombre de calories écrit au dos des cartes (regarde dans le "mini-astrapan", page 2, à quoi servent les calories).

Dans une journée, un enfant doit avoir environ 2000 calories. Si deux joueurs ont le même nombre de points, ils comptent tous les deux le nombre de calories de leurs quatre repas.

Le gagnant celui qui est le plus près de 2000 calories.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ G. (1980 A.) "Niveau - Seuil et enseignement fonctionnel du français". Université LAVAL, Canada,

(1980 B.) "L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de parole" Université LAVAL, Canada.

BESSE, H. (1978) "Remarques sur des pratiques "fonctionnelles", Crefidif, Paris.

GALISSON, R. (1979 A) "Diversité des objectifs de lecture. Problématique d'une lecture - depouillement". Communication au colloque: La lecture dans les langues étrangères: Problemes theoriques et pratiques. Université de Turin, Italie.

(1979 B) "Compétence communicative et acquisition des vocabulaires" No. 35, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) France.

GAUVENET, H. "Apports du non linguistique dans la compréhension d'un texte écrit". Crefidif, St. Cloud, France.

JIMENEZ M. (1980). "Transferencia de las estrategias de lectura de L1 a L2", en: *Lenguaje*, No. 11, Univeraidad del Valle, Cali, Colombia.

LEHMMAN, D. (1980) "Pour une pédagogie de la lecture ordinaire", No. 42, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III). France.

MOIRAND, S. (1979 A) "Des images de textes aux strategies de lecture" No. 38, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), France.

(1979 B.) "Demarche fonctionnelle et élaboration de programmes d'enseignement de langues. (Méthodes de recherches)" No. 39. Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) France.

