

IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER

Directeur de mémoire : Mme GRAS

Assesseur : Mme MANRESA CAMPILLO

Soutenance le 12 avril 2000

**CREER DE LA SYNTAXE
A PARTIR DU QUESTIONNEMENT**

Mémoire de PLP2 espagnol-lettres

M^{lle} GUILLOT Sophie
Professeur stagiaire au LP CHARLES ALLIES de Pézenas

Classe en responsabilité : 2^{nde} BEP Métiers de la Vente

Résumé en français :

Ce mémoire témoigne de ma réflexion sur la problématique de la création de la syntaxe à partir du questionnement, lorsque le support du cours d'espagnol - souvent de nature iconographique - ne contient pas ou peu de structures syntaxiques. En partant d'une séquence d'enseignement que j'inscris dans le cadre des programmes officiels des classes de BEP, je dresse une typologie de questions et propose des stratégies afin de favoriser l'emploi et l'assimilation de la syntaxe contenue dans le questionnement par les élèves.

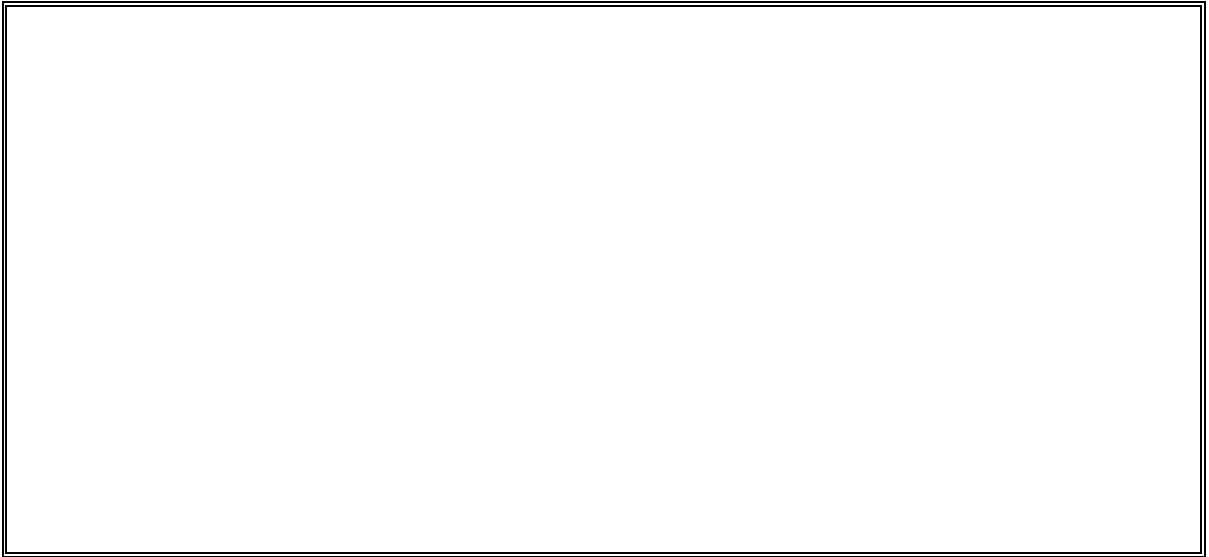
Resumen en español :

Este informe tiene por objetivo el presentar mi reflexión sobre la problemática de la creación sintáctica a partir del cuestionario del profesor, cuando el soporte de la clase de español - a menudo iconográfico - cabe ninguna o poca sintaxis. Partiendo de una secuencia que incluyo en el marco de los programas oficiales de una clase de BEP, elaboro una tipología de preguntas y propongo estrategias a fin de favorecer la asimilación por los alumnos de la sintaxis en el cuestionario.

Mots clés :

- syntaxe
- questionnement
- créer
- typologie de questions
- stratégies
- programmes

Jury :

A large, empty rectangular box with a double-line border, intended for a jury verdict. The box is positioned below the text "Jury :".

SOMMAIRE

	pages
PREMIERE PARTIE : CREER DE LA SYNTAXE A PARTIR DU QUESTIONNEMENT	1
Introduction	2
I. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	4
<i>1. Les différents supports de la séquence</i>	4
<i>2. L'inscription de la séquence dans les programmes officiels</i>	5
<i>3. Les questionnements</i>	8
II. L'ANALYSE DES QUESTIONNEMENTS	23
<i>1. Ma définition du questionnement</i>	23
<i>2. Le rôle du questionnement et ses enjeux</i>	24
<i>3. Question et syntaxe</i>	26
III. LES STRATEGIES MISES EN OEUVRE	30
<i>1. Les facteurs à prendre en compte pour favoriser la production syntaxique</i>	30
<i>2. Les stratégies à mettre en oeuvre</i>	32
Conclusion	34
DEUXIEME PARTIE : LE ROLE DU PROFESSEUR D'ESPAGNOL DANS LA PREPARATION ET LE SUIVI DE STAGE EN ENTREPRISE	35
I. PRESENTATION DE LA CLASSE	36
II. LA PREPARATION DU STAGE EN CLASSE D'ESPAGNOL	36
III. LA SEQUENCE ET SON DEROULEMENT	36
IV. LE DEVOIR DE STAGE	47
V. LES VISITES DE STAGE	47
VI. LE PROCHAIN STAGE	48
BIBLIOGRAPHIE	49

PREMIERE PARTIE :

**CREER DE LA SYNTAXE
A PARTIR DU QUESTIONNEMENT**

CREER DE LA SYNTAXE A PARTIR DU QUESTIONNEMENT

Introduction :

J'ai constaté au cours de mes premiers mois de pratique de l'enseignement de l'espagnol en lycée professionnel que le professeur de langue vivante, au centre de son activité d'enseignant, possède une fonction questionnante. Son enseignement passe effectivement par un ensemble de questions qui lui permettront d'atteindre les différents objectifs qu'il a pu se fixer lors de l'élaboration de ses séquences.

J'ai donc choisi de traiter dans ce mémoire le thème du questionnement à travers une séquence sur l'Espagne composée de documents aussi différents qu'un poème, une affiche publicitaire et une photo. Ces documents se caractérisent par un aspect bien précis, à savoir l'absence de syntaxe pour les uns et la présence minimale de texte pour les autres. J'entends par présence minimale de texte la réduction de phrases à quelques vers relativement courts. Ainsi, les élèves n'ont pas l'habituel support textuel composé d'un grand nombre de lignes et l'étude d'un poème, par exemple, nécessite l'intervention d'une syntaxe particulière pour éviter la simple répétition des vers par les élèves ; le professeur, dans son analyse doit aller bien plus loin.

J'ai donc voulu orienter ma réflexion selon cet axe pour mieux m'arrêter sur la difficulté que peut poser ce genre de documents pour des élèves qui n'ont pas de véritable support textuel pour appuyer leurs propos, mais aussi afin de mieux déterminer le travail que doit fournir le professeur pour créer de la syntaxe à partir du questionnement qu'il va mettre en oeuvre¹.

En effet, c'est par un ensemble questions que le professeur de langue vivante parvient à transmettre à ses élèves une somme de connaissances très diverses, notamment d'un point de vue syntaxique. J'étudierai donc comment, à l'aide de documents soigneusement sélectionnés, le questionnement prend le chemin de l'approfondissement du savoir de l'élève.

J'ai choisi d'aborder le problème de la création de la syntaxe par l'intermédiaire du questionnement en déterminant les mécanismes qui président à l'élaboration d'une séquence. Je présenterai dans un premier temps les différents supports qui serviront de base à la séquence et je préciserai le lien thématique qui les unit et leur intérêt avant de les inscrire dans le cadre d'un programme bien déterminé. C'est en effet l'étude de ces programmes qui va autoriser le professeur à orienter ses choix syntaxiques en fonction du niveau de la classe. Enfin la présentation des questionnements correspondant aux différents supports clôturera cette première partie.

Cette exposition de la séquence va me permettre dans un second temps d'analyser les questionnements et d'éclaircir alors cette notion à travers ses rôles et ses enjeux après en avoir proposé une possible définition. Ces étapes me conduiront à une réflexion sur les différents

¹ « Le professeur a conscience que l'image n'étant pas 'un être de langue', le travail repose sur la qualité et la précision de sa propre expression en espagnol », p15, *Accompagnement des programmes de langues vivantes, Brevet d'études professionnelles*, collection Lycée, 1998.

types de questions et le genre de syntaxe qu'elles amènent à élaborer. Je saisirai l'occasion pour définir cette notion même de syntaxe.

Cette seconde partie du mémoire m'aidera à aborder la dernière partie dans laquelle je préciserai les facteurs qu'il est absolument nécessaire de prendre en compte pour élaborer de la syntaxe. Puis je terminerai en portant un regard critique sur mon questionnement et les réactions des élèves, les stratégies que l'on peut élaborer pour la favoriser et faciliter la participation orale des élèves.

Ainsi donc, étape par étape, je tenterai de montrer les procédés que je suis parvenue à mettre en oeuvre tout au long d'une séquence composée de documents bien précis, afin de favoriser la création de la syntaxe. Cet axe servira de fil conducteur à mon mémoire.

I. PRESENTATION DE LA SEQUENCE

1. Les différents supports de la séquence :

La séquence sur laquelle va se baser le déroulement de mon mémoire se compose de trois documents de nature différente et est destinée à une classe de seconde BEP.

Le premier document est un poème de Julián Andúgar ; ce poème nous offre un panorama de l'Espagne et, en filigrane, nous parvenons à identifier les principales activités agricoles de certaines régions. C'est au travers de vers simples porteurs d'un sens qui n'est pas forcément accessible au premier abord, à la première lecture, que le poète parvient à nous faire passer ce message. Ici, dans mon introduction, j'ai précisé que la spécificité de mon mémoire, et plus particulièrement de la séquence qui lui sert en quelque sorte de point de départ, reposait sur la présence d'un tel document au sein de la séquence proposée. En réalité, j'ai fini par trouver intéressante l'introduction d'un poème dans le sens où, à la différence d'un texte en prose (article, extrait de roman...) le message proposé par l'auteur n'est pas accessible du premier coup. Le professeur doit mener ses élèves, au-delà de la simple répétition des vers, à l'analyse d'un signifiant plus abstrait. Les données ne sont donc pas claires dès le départ et le rôle du professeur va consister à élaborer toute une stratégie pour permettre aux élèves d'atteindre le sens « caché ». Il va donc devoir, tout en respectant les limites du support, aller au delà de ce qui est proposé et engendrer ainsi la mise en oeuvre d'une syntaxe particulière et nous verrons dans quelle mesure elle s'avère différente de celle qui, malgré tout, compose le poème.

De plus, puisque je viens d'aborder le point de la rupture que compose le poème, il convient de préciser que celle-ci est particulièrement réduite. En effet, le poème sur lequel j'ai porté mon choix n'offre pas de difficulté particulière au niveau du vocabulaire. Le lexique est en fait un lexique de base, à la portée de tous les élèves et qui a déjà dû être vu et appris au cours des années précédentes. En ce sens aussi, je me permets alors de parler de présence minimale de syntaxe. Notons maintenant d'un point de vue grammatical la présence de l'impératif et du subjonctif. L'impératif se présente d'une telle façon qu'il ne pose aucun problème pour les élèves qui vont l'appréhender. En revanche, il me faut admettre que l'emploi du subjonctif dans le vers « los que me hagan novillos... » devra être expliqué par le professeur car il n'est pas évident que sa valeur soit à la portée de tous les élèves. Malgré cet élément, il est évident que le poème cadre parfaitement dans la spécificité de mon mémoire.

Le second document qui compose ma séquence n'est autre qu'une affiche, une sorte de propagande espagnole en faveur du tourisme, proposée par l'Office du tourisme espagnol ; il s'agit en fait de quelques conseils adressés aux espagnols pour que leur comportement donne envie aux touristes de revenir visiter cette nation méditerranéenne étrangère. Ce document se compose d'une photo qui représente des touristes en train de danser ensemble. Cette photo se présente comme le fond de l'affiche. Les éléments les plus importants sont le titre, le slogan et un texte en plus du logo créé sur commande par Miro. Il est clair que photo et dessin, de par leur nature, n'offrent aucune syntaxe particulière et c'est le professeur qui, par ses questions, en permettra l'élaboration chez ses élèves. Afin que ce document s'inscrive avec plus de rigueur dans le contexte de la spécificité de ma séquence, je me suis proposée d'en donner aux élèves dans un premier temps des montages par lesquels j'ai enlevé le support textuel. J'ai alors fait en sorte, comme nous le découvrirons lors de la présentation des questionnements des différents documents de la séquence, d'orienter mon propre questionnement dans le sens

de ce même texte afin de faire découvrir aux élèves les ressorts du tourisme en Espagne. Le texte, alors à recréer, pourrait faire l'objet d'un exercice d'écriture de fin de séance par lequel les élèves seront amenés à se remémorer les principaux axes orientant l'étude du dessin de *Mingote* ainsi que l'emploi de l'impératif (révision de la première séance) et de l'expression de l'obligation (pré-requis).

Le dernier document qui vient compléter ma séquence n'est autre qu'une photo prise au milieu d'une arène et présentée comme une sorte de publicité. Elle s'inscrit plus précisément dans le cadre d'une vision quelque peu critique du tourisme. Non pas qu'elle en remette en cause l'activité, loin de là, mais elle vient dénoncer les clichés, les fameux topiques qui font aux yeux des touristes l'entité de l'Espagne. Une triste équation se forme dans l'esprit de nombreux touristes : Espagne = clichés. Malgré tout, cette photo nous permet de pénétrer dans le monde des traditions et du folklore espagnols. Je tiens à ajouter que le rôle du professeur consiste bien entendu à ne pas tomber dans le même piège mais de conclure l'étude de la photo en sollicitant l'esprit critique des élèves, c'est-à-dire en leur demandant ce qu'ils pensent de l'Espagne et si l'Espagne se résume effectivement à ce type de vision. La proximité de l'Espagne et la présence dans la classe d'hispanophones favoriseront d'ailleurs cet exercice. Il est donc ici facile de préciser que le support photographique s'intègre parfaitement dans le cadre de mon mémoire puisque aucune rupture n'apparaît dans le document, si ce n'est les deux phrases (dont une question) qui ouvrent la réflexion critique des élèves.

Je pense aisément conclure maintenant la présentation des différents supports de ma séquence par la nécessité d'en varier la nature. En effet, proposer aux élèves une séquence entière sur un même thème avec des supports identiques conduit irrémédiablement les élèves à l'ennui, ce qui entrave leur compréhension des documents de fin de séquence mais aussi l'assimilation des différents points syntaxiques abordés, face à une inévitable baisse de l'éveil de leur curiosité. La nature variée des documents encourage au contraire le désir de réemployer ce qui a été déjà étudié et permet au professeur de maintenir un certain intérêt vis-à-vis de la progression.

Enfin, un deuxième point de conclusion s'avère indispensable ici : il s'agit du lien thématique de cette séquence qui aurait dû être conduite en sept heures (deux heures par document accompagné de ses exercices et une heure d'évaluation de fin de séquence : les grèves ne m'ont pas permis de procéder à l'évaluation terminale). Ces différents documents nous permettent une approche originale de l'Espagne (approche différente de celle qui peut être menée par l'étude de carte ou de tableaux). Les élèves vont apprendre à mieux connaître, d'un point de vue culturel, leur pays voisin, ses principales activités (agricoles, touristiques...) tout en s'initiant à porter un regard critique sur la notion de cliché qui est malheureusement fort ancrée dans les esprits (de certains touristes) et que les agences de voyage se plaisent à développer. Je vais alors pouvoir aborder le thème suivant, à savoir l'élaboration de cette séquence en fonction des programmes proposés par le Ministère de l'Education Nationale, étape qui m'a permis de mieux savoir qu'elle était le type de syntaxe que je devais mettre en oeuvre.

2.L'inscription de la séquence dans les programmes officiels :

Les instructions officielles déterminant les programmes des différentes classes précisent la nécessité de « prendre en compte la spécificité des sections de BEP ».

Lorsque j'ai présenté mes différents supports, j'ai précisé que cette séquence était proposée dans une classe de seconde BEP. L'existence de programmes déterminés et l'attribution de la séquence à un niveau de classe particulier m'ont amenée à m'interroger sur ma séquence et les relations qui s'établissent entre les différents points que j'ai décidé de traiter et ces programmes qui, en quelque sorte, dirigent mes choix syntaxiques. Il est bien évident que le professeur ne peut se permettre au cours d'une même séquence d'aborder une multitude de points grammaticaux et une trop grande diversité de points lexicaux, car cela ne ferait que conduire les élèves à une inévitable confusion qui nuirait à leur apprentissage de la langue et au développement de leurs connaissances.

L'étude des programmes m'a donc offert quelques pistes syntaxiques d'approfondissement à mettre en oeuvre au cours de ma séquence. Les instructions officielles justifient d'ailleurs ainsi l'existence des programmes :

« Le caractère global de la langue d'une part, la diversité des origines et des compétences des élèves d'autre part conduisent à ne pas fournir de listes exhaustives d'apprentissage (...). Le professeur organise son enseignement en fonction des programmes des classes de 3ème LV1 et LV2 et du tableau récapitulatif des savoir-faire à acquérir au cours des deux années du BEP ».

Tout d'abord, je m'arrêterai sur mes choix quant à l'orientation lexicale et thématique, notions qui semblent aller de pair ici puisque c'est le choix d'un thème qui détermine le lexique mis en oeuvre. Il va de soi qu'il faut tenir compte des spécialités des élèves bien qu'il soit difficile d'orienter ces choix dans le sens d'une spécialisation pointue. En revanche, un thème comme celui qui permet de tisser des liens entre les différents documents de ma séquence reste relativement neutre dans le sens où il permet une approche culturelle de l'Espagne. Il va dans le sens des programmes qui insistent sur le fait que le professeur doit proposer aux élèves « l'étude de documents de toute nature qui présentent et illustrent quelques aspects essentiels de l'Espagne et des pays d'Amérique Latine ». Je me permets de préciser ici que, d'un point de vue culturel, ma séquence s'inscrit parfaitement dans ce cadre puisque les thèmes abordés restent peu nombreux et essentiels au savoir des élèves. De plus, malgré le risque de sombrer dans les clichés, je reste relativement vigilante et je prends en compte la mise en garde présente dans ces instructions : le professeur doit se garder « des clichés et des stéréotypes ».

Revenons à l'orientation lexicale donnée à la séquence proposée. J'aborde avec le premier document un vocabulaire relativement simple, comme je l'ai dit précédemment, mais il ne faut pas oublier que ces bases lexicales, qui doivent déjà être connues, peuvent être réactivées tout au long de la scolarité ou, par défaut, fournies par le professeur. Les champs lexicaux des métiers 'labrador', 'pescador', 'pastor...'), des coutumes espagnoles, des activités touristiques sont particulièrement sollicités tout au long de ma séquence.

Notons alors que les programmes précisent que le professeur doit s'assurer de la maîtrise des moyens d'expression relatifs à l'identité professionnelle, ce que l'on retrouve avec *Canción del color de España* mais aussi avec le dernier document de la séquence (la photo avec 'el guardia civil', 'el picador...'). La définition de l'identité personnelle est aussi demandée ('la mujer de pelo negro', 'la muchacha del vestido blanco', 'el bandolero...'). En d'autres termes, et pour répondre aux attentes des programmes des classes dont j'ai la charge, cette séquence me permet d'aborder les moyens d'expression propres à la vie en société.

Parmi d'autres points que le professeur doit mettre en oeuvre, les instructions parlent du champ lexical se rapportant aux « coutumes propres aux pays de langue espagnole, loisirs, vie culturelle ». Signalons alors que ma séquence s'inscrit parfaitement dans ce cadre en abordant ces thèmes de façon relativement simple.

Enfin, pour parachever le choix de l'orientation lexicale de ma séquence (à savoir le champ lexical de la vie en société, des coutumes, et des activités espagnoles), j'ai voulu mettre l'accent sur la compréhension et l'emploi des expressions idiomatiques les plus usuelles, indispensables à toute préparation de cours ; les programmes font d'ailleurs preuve d'une insistance particulière à cet égard, et il en va de même avec l'acquisition des prépositions et conjonctions de coordinations permettant l'expression dissuasive. C'est pourquoi j'ai aussi choisi, tout au long de ces documents de mettre en oeuvre des expressions du type : 'no ... sino', 'sin embargo', 'porque', 'para que'.

Leur approche par l'intermédiaire de documents authentiques permet un enseignement concret et, au moyen d'un échange entre élèves et professeur, actif. Le réemploi tout au long de la séquence au travers des différents documents fait aussi l'objet d'un entraînement à la mémorisation. Cet aspect des choses se retrouve d'ailleurs aussi d'un point de vue grammatical. Au cours de cette séquence, j'ai choisi de traiter l'emploi du subjonctif, des pronoms personnels, de 'ser' et 'estar', de 'soler', et des prépositions.

Il est bien évident que la somme de tous ces points grammaticaux semble très importante au premier abord. Je note cependant qu'il figurent tous dans les exigences des programmes. Le problème qui s'est alors posé a été le choix des points les plus pertinents car j'ai vite compris qu'il était impossible de tout faire retenir aux élèves d'un seul coup, sous peine de leur faire confondre les différentes notions.

La solution ne m'est en fait pas apparue lors de l'établissement de la progression des questionnements, mais lors de leur mise en concordance. Lorsqu'avec un document, je faisais progresser mes élèves dans le domaine de leurs connaissances syntaxiques (et un point de grammaire particulier pouvait faire l'objet d'une trace écrite), il suffisait de le traiter dans un autre sous la simple forme d'une révision pour une meilleure mémorisation et pour privilégier un autre point qu'il me revenait d'éclaircir avec plus « d'intérêt » (tout en sachant que sa reprise ne sera à son tour que révision mais qu'elle est par contre essentielle)².

C'est ainsi que s'est offerte une possibilité de développer le savoir des élèves sans pour autant « compartimenter » les apprentissages. Je réponds ainsi aux attentes des programmes.

Pour conclure sur cette partie, les choix lexicaux et grammaticaux que j'ai effectués pour élaborer ma séquence (en ayant pour objectif le développement de la syntaxe chez les élèves dans le sens d'une meilleure maîtrise de la langue en tant que telle) s'inscrivent donc parfaitement dans le cadre des programmes des sections BEP et plus particulièrement d'une classe de seconde BEP puisqu'aucune difficulté réelle ne semble apparaître. Ces programmes permettent alors au professeur de mieux orienter ses choix par rapport aux élèves mais aussi par rapport à sa progression tout au long de l'année.

² « (Le document) s'insère dans une progression qui favorise le réemploi : les faits de langue, parce qu'ils sont mémorisés régulièrement, sont autant de repères pour les élèves dans le travail de compréhension qu'on leur demande de fournir (lors de l'étude d'un texte). », p16, *Accompagnement des programmes de langues vivantes*.

Je vous propose donc maintenant la présentation des différents questionnements propres à ma séquence.

3.Les Questionnements :

CANCIÓN DEL COLOR DE ESPAÑA

Labrador,
por Valencia, a las siete,
sale el sol.

Di, labrador¹ que labras,
¿qué color,
a las siete,
tiene España ?

-- Naranja.

Niños,
por Cádiz, a las doce,
por terrazas judías²,
trina³ el sol.

Los que me hagan novillos⁴
que suban a la torre
y me digan
de España su color.

Niños, las doce son :
¿Qué color ?

-- Maduro limón.

Pastor,
me dice el almanaque
que, por Ciudad Rodrigo,
a las seis de la tarde,
se va el sol.

Quédate en la montaña, pastor,
y dime qué color
a esta hora tiene España.

-- Naranja.

Pescador,
con la luna, a las once,
te haces al mar de Dios⁵.
Dime, desde tu barca ,
¿qué color tiene España,
pescador ?

-- Color limón.

Naranja y limón.
Naranja y limón.
Colores de comerse
dice el niño que son.

Julián Andúgar.

1. labrar : trabajar la tierra
2. judío,a : juif
3. el sol trina : el sol es muy fuerte
4. hacer novillos : faire l'école buissonnière
5. hacerse al mar de Dios : navegar en alta mar

CANCIÓN DEL COLOR DE ESPAÑA

Julián Andúgar

Séance :	2 heures (1h10 : étude du poème ; 10mn : trace écrite ; 15mn : production écrite et mise en commun ; 20mn : exercices et correction).
Objectifs :	culturel : les régions d'Espagne et leurs activités traditionnelles. lexical : les métiers, les couleurs, l'heure. syntactique : les prépositions (A, DE, EN, POR) SER / ESTAR l'impératif (reconnaissance) PEDIR QUE + subjonctif

Questionnement.

1. Lecture magistrale du texte.

¿Qué habéis entendido ? Intentad citarme algunas palabras que habéis oído.

Valencia, sol, España, color, naranja, limón,...

¿De qué tratará el texto ?

El texto tratará de España, de varias ciudades de España, de su color y de naranjas y limones.

2. Distribution du document. Lecture silencieuse par les élèves.

Consigne : presentar el documento precisando su forma y su tema.

El documento es un poema (o una canción) de Julián Andúgar y trata del color de España a través de varias de sus ciudades.

Analizar la composición del poema.

El poema consta de cinco estrofas de versos libres ; las cuatro primeras estrofas se componen de una pregunta y de una contestación.

3. Lecture de la première strophe par un élève.

¿Quién habla y a quién ?

Es una persona quien se dirige a un labrador.

¿Cómo se llama la persona que habla en un texto, que cuenta algo ?

Se llama un narrador.

¿Qué está haciendo el labrador ?

El labrador está labrando.

Decirlo de otra manera, con otros verbos.

*El labrador está cultivando la tierra ;
está arando la tierra ;
está cultivando la tierra.*

¿En qué momento del día pasa la escena ?

La escena pasa por la mañana muy temprano, ya que son las siete y que sale el sol.

¿Dónde pasa la escena ?

La escena pasa en Valencia.

¿De dónde es el labrador ? ¿Dónde está el labrador ?

El labrador es de Valencia. El labrador está en Valencia.

Mirar el mapa de España : ¿dónde se sitúa España ?

Valencia se sitúa al este de España, cerca del mar Mediterráneo, en la Comunidad Valenciana.

¿Sabéis cómo se llama también la región valenciana ?

La región valenciana también se llama el Levante.

¿Podéis entonces deducir por qué se llama también el Levante ?

La región valenciana también se llama el Levante porque es la región de España en la que el sol sale primero.

« Di, labrador ... » : dar el infinitivo, el tiempo y la persona de este verbo.

Dar, imperativo, 2^{nda} persona del singular (tú).

¿Qué le pide el narrador al labrador ?

El narrador le pide que le diga de qué color es España a las siete.

¿Qué le contesta el labrador ?

El labrador le contesta que a las siete España es naranja.

¿Cómo se puede explicar este color ?

Es el color del sol cuando sale del mar.

Y también, ¿qué se suele cultivar en Valencia ?

En Valencia se suele cultivar naranjas.

Entonces, ¿con qué se puede relacionar el color de España en Valencia a las siete ?

Se puede relacionar el color de España a las siete con los muchos naranjales que se cultivan en Valencia.

Recapitular por escrito todo lo que hemos dicho. (production écrite)

En la primera estrofa el narrador se dirige a un labrador ; la escena pasa por la mañana en la región de Valencia, que se llama también el Levante porque es la región de España en la que el sol sale primero. El narrador le pide al labrador que le diga de qué color es España. Este le contesta que es naranja porque es el color del sol cuando sale del mar, pero también porque en Valencia se cultivan muchos naranjales que dan su color a España.

4. Lecture de la seconde strophe par un élève.

Ahora ¿En qué momento del día estamos ? Justificar.

Estamos a mediodía porque el narrador dice que son las doce.

¿A quién se dirige el narrador ?

El narrador se dirige a unos niños.

¿De dónde son estos niños ?

Estos niños son de Cádiz.

Mirad el mapa : ¿dónde está Cádiz ?

Cádiz está al sur de España en Andalucía.

Más precisamente ¿dónde estamos en Cádiz ? ¿Es decir ?

Estamos en las terrazas judías, es decir en el barrio judío de Cádiz.

Y el sol ¿qué suele hacer a las doce ?

A las doce el sol suele trinar ;

el sol suele ser muy fuerte ;

el sol suele estar muy alto en el cielo, es el cenit.

¿Qué significa ?

Significa que hace mucho calor.

Y ¿qué se suele decir de Andalucía ?

Se suele decir que en Andalucía hace mucho calor ;

que el clima de Andalucía es muy caliente ;

que Andalucía es una tierra árida.

Dar el infinitivo, el tiempo y la persona de « hagan », « suban » y « digan ».

HACER, SUBIR, DECIR en tercera persona del plural del presente del subjuntivo.

¿Quién puede justificar el empleo del subjuntivo de « hagan » ?

Ya no se ha realizado la acción ; el narrador se dirige a los niños que harán quizás novillos.

¿Qué les pide el narrador a los niños ?

Les pide a los niños que suban a la torre y que le digan de qué color es España en Cádiz a las doce.

¿Y pues ?

España en Cádiz a las doce es color limón maduro, es decir amarillo.

¿Por qué se precisa limón « maduro » ?

Porque el limón cuando no es maduro es verde.

¿A qué alude el color amarillo de España ?

El color amarillo de España alude al color del sol que es muy fuerte.

¿Y también ? ¿Qué se cultiva en Andalucía ?

En Andalucía se cultivan limones y naranjas.

5. Lecture de la troisième strophe par un élève.

¿A qué ciudad de España alude ahora el narrador ?

El narrador alude a Ciudad Rodrigo.

Mirad el mapa. ¿Dónde se sitúa Ciudad Rodrigo ?

Ciudad Rodrigo está al oeste de España en Castilla-y-León.

¿A quién se dirige el narrador ?

El narrador se dirige a un pastor.

¿Qué suele hacer un pastor ?

Un pastor suele vigilar rebaños de ovejas.

Entonces ¿qué podemos deducir de la principal actividad de Castilla-y-León ?

Podemos deducir que en Castilla-y-León se crían ovejas.

Podemos deducir que la ganadería, la cría de ovejas es la principal actividad de Castilla-y-León.

¿Qué aprendemos del relieve de esta región en esta estrofa ?

Aprendemos que hay montañas, que se trata de un relieve montañoso ; en el mapa vemos que Ciudad Rodrigo se sitúa en la Sierra de Gata.

¿Cuándo pasa esta escena ?

Esta escena pasa a las seis de la tarde.

Decirlo de otro modo.

Esta escena pasa por la tarde a las seis.

Y el sol ¿qué suele hacer a las seis ?

En Ciudad Rodrigo el sol suele irse, el sol suele ponerse.

¿No os parece temprano que el sol se vaya a las seis ? (Pensar en las montañas)

No me parece tan temprano porque las montañas lo esconden.

¿Qué le pide el narrador al pastor ?

El narrador le pide que se quede en la montaña y le diga que color tiene España a esta hora.

« Quédate » y « dime » : dar el infinitivo, el tiempo y la persona de estos verbos.

« quedar » y « decir », imperativo, 2^{da} persona del singular (tú).

Y ¿qué le contesta el pastor ?

El pastor le contesta que España es naranja.

¿Cómo se puede explicar este color ?

Es posible que sea el color del sol cuando desaparece detrás de los montes.

Es posible que sea el color del sol poniente.

Entonces, recordad la primera estrofa ¿dónde se levanta el sol y dónde se pone ?

El sol se levanta en Valencia (al este de España) y se pone en Castilla-y-León (al oeste de España).

Pues ¿qué simbolizará el color naranja ? justificar.

El naranja simbolizará el sol saliente y poniente porque tienen el mismo color y la misma forma redonda.

6. Lecture des vers 29 à 35.

¿A quién se dirige el narrador ?

Se dirige a un pescador.

Y ¿cuándo pasa la escena ?

La escena pasa por la noche ya que son las once.

¿Qué suele hacer el pescador a las once ?

A las once el pescador suele hacerse al mar de dios.

¿Habéis entendido lo que significa esta expresión ?

Significa que el pescador suele navegar en alta mar con su barca para pescar.

Mirad el mapa y fijaos en lo que hasta ahora hemos recorrido España desde este hasta el oeste :

¿de dónde puede ser el pescador ?

Es posible que el pescador sea de Galicia.

¿Podéis deducir cuál es la principal actividad de Galicia ?

La principal actividad de Galicia es la pesca.

¿Qué le pide el narrador al pescador ?

Le pide que le diga qué color tiene España a las once ?

Y ¿qué le contesta el pescador ?

Le contesta que es color limón.

¿Cómo podemos explicar este color ?

Es posible que sea el reflejo de la luna sobre el mar.

Pensar en la segunda estrofa ¿qué representa también el color limón ?

El color limón también representa el color de Cádiz a las doce cuando trina el sol.

¿Es decir ? (Pensar en la posición respectivas del sol y de la luna)

Es el color de España cuando el astro que la ilumina está muy alto en el cielo.

6. Lecture des vers 36 à 39.

¿Quién pronuncia los últimos versos ?

Es un niño quien pronuncia los últimos versos.

Reescribir los versos 38 y 39 para que se los entienda mejor.

« El niño dice que son colores de comerse ».

Pues ¿qué piensa el niño de los colores naranja y limón y por qué ?

El niño piensa que son colores de comerse porque son colores que representan frutas.

¿Habéis entendido para qué siempre alude el narrador a estos colores ?

El narrador siempre alude al narrador a estos dos colores para dar a entender que la naranja y el limón son frutas cultivadas por toda España.

Trace écrite : tableau à remplir par les élèves, avec l'aide du professeur.

	Lugar	Hora	Actividad	Color
1^{ra} Estrofa				
2^{da} Estrofa				
3^{ra} Estrofa				
4^{ta} Estrofa				

Ejercicio (production écrite)

Recapitula por escrito la segunda o la cuarta estrofa tomando modelo sobre la recapitulación de la primera estrofa.

Exercices

Compléter avec les prépositions « a », « de », « en » ou « por ».

1.verano, las nueve y media, todavía no es noche.
2. No sé dónde será. ¿ Malaga ? ¿Granada ?
3. No estaré casa las tres.
4. Tú no eres aquí, ¿verdad ?
5. Mañana la tarde, estaré Madrid pero antes pasaré Salamanca.
6. La panadería abre las siete y medio.
7. Siempre las tres, empieza el paseo el parque.
8. ¿ dónde salió el atracador ? ¿ la puerta o la ventana ?
9. Se casaron agosto, el cinco creo, las cuatro y media.

Compléter par SER ou ESTAR conjugué au temps et à la personne qui convient.

1. ¿Qué hora ?
2. Vive en Salamanca pero de Ávila.
3. Ellos muy lejos ahora.
4. ¿dónde Carlos ? en su habitación.
5. Y tú ¿de dónde ? Yo de Valencia.
6. ¿Cuál la fecha de hoy ?(nosotros) a 7 de marzo.

Pour la séance suivante :

Apprendre par coeur la 1ère, 2ème, 3ème ou 4ème strophe.

ESPAÑA ES SIMPATÍA

Cambios T^{les} p5

Séance :	2 heures (1h30 : étude du document ; 20mn : activité élève et mise en commun ; 10mn : exercice).
Objectifs :	culturel : tourisme et danse en Espagne. méthodologique : l'affiche publicitaire ('cartel', 'lema', 'eslogán', 'logotipo'). syntaxique : l'impératif (révision) ; le futur d'hypothèse ; ACONSEJAR QUE + subjonctif ; PEDIR QUE + subjonctif (révision). la caractérisation.

Questionnement

1. Projection du document. (Le texte est occulté)

Os dejo algunos minutos para que observen el documento.

2. Presentación del documento.

(¿Qué tipo de documento es ? ¿Quién es su autor ? ¿Cómo se organiza ? ¿Qué representa ?)

Es un cartel del Secretaria General de Turismo, Turespaña, que se compone de un lema, « España es simpatía », de un dibujo, de un texto y de un eslogán, « Sea amable con los turistas », sobre una foto en negro y blanco ; Abajo a la derecha se ve el logotipo de España.

El dibujo representa a un bailadora flamenca que está bailando delante de un turista ; un sol les ilumina. La foto representa a un grupo de personas entre las cuales unas están haciendo una ronda mientras otros dan palmadas.

3. Descripción y análisis de cada parte.

Vamos a analizar y describir el cartel de arriba abajo.

¿De qué color está escrito el lema del cartel ?

El lema del cartel está escrito en letras rojas ; la palabra « España » viene como subrayada por rayos de luz amarilla y naranja.

¿Qué tipo de colores son el rojo, el naranja y el amarillo ? ¿Cómo se puede relacionarlos con España ?

Son colores calientes que se pueden relacionar con el calor y el sol de España. Además son colores vivos y llamativos que obligan a fijarnos en el cartel.

¿Qué evocan estos colores rojo, amarillo y naranja ? (Recordar « Canción del color de España »).

Según el poema de Julián Andúgar, el amarillo y el naranja evocan los colores de España en distintos momentos del día o de la noche ; se puede decir pues que son los colores típicos de España y es lo mismo para el rojo.

¿Qué significa este lema ?

« España es simpatía » significa que la gente española es muy simpática y pues que la simpatía es un rasgo esencial de España.

¿Por qué está arriba del cartel este lema ?

Esta lema está arriba del cartel como si fuera el título y pues para indicar el tema general de todos los elementos del cartel.

Vamos a analizar el dibujo. ¿Qué representa ?

El dibujo, cuyo autor es Mingote, representa a dos personas, una mujer que está bailando delante de un hombre sentado.

Describidlos.

La mujer tiene los ojos negros, una boca grande y pintada, el pelo negro y largo con una rosa roja ; lleva pendientes redondos y correas ; viste un larguísimo vestido blanco de lunares rojos, de mangas cortas con volantes, y de descote profundo ; calza zapatos rojos de tacones lejanos.

El hombre tiene cabellos castaños pero casi está calvo ; lleva una camisa de mangas cortas y de lunares verdes, pantalones amarillos y zapatos blancos.

¿Qué impresión se destaca de la mujer ? Justificad.

Se destaca de la mujer una impresión de sensualidad por las curvas de su cuerpo (brazos, senos, finísimo talle, caderas y nalgas) y lo grande y rojo de su boca.

¿Qué hacen los personajes ?

La mujer está bailando flamenco, lo vemos por el movimiento de sus brazos y su vestido que es el vestido típico de las bailadoras de flamenco.

El hombre está sentado en una silla cerca de una mesa en la que se ve un vaso; parece contento ya que sonríe al ver a la mujer (es seducido) y mueve los brazos y las piernas como si quisiera bailar flamenco.

Aunque está sentado, ¿parece aburrirse el hombre ? justificad.

*Aunque está sentado, no parece aburrirse el hombre porque le gusta el baile de la mujer ;
porque está moviendo las manos y los
pies como si quisiera bailar flamenco.*

¿Podéis comentar la actitud de la mujer ?

La mujer sonríe y baila como si quisiera seducir al hombre.

¿A quién representan estos personajes ?

La mujer representa a una española típica, mejor dicho una andaluza ya que el flamenco es un baile de origen andaluz, pero también representa a la mujer fatal, seductora.

El hombre representa a un turista típico por su camisa, su actitud relajada y sobre todo su cámara ; sin duda estaba refrescándose, sentado a la terraza de un bar, porque hace mucho calor, como lo sugiere el sol rojo e intenso.

¿Cómo se llama este tipo de dibujo ?

Este tipo de dibujo se llama una caricatura.

¿Qué relación podéis establecer entre esta caricatura y el lema del cartel ?

Esta caricatura sirve para ilustrar el lema : sí es simpatía España ya que suelen visitarla los turistas para divertirse y gozar del calor.

Ahora analicemos el eslogan.

¿A quién se dirige este eslogan ?

El eslogan se dirige al pueblo español.

¿Y más especialmente ? (fijarse en la persona y tiempo del verbo)

Más especialmente se dirige a cada español en particular como lo indica la forma « sea » (imperativo del verbo ser a la 3ra persona, usted), dándole una orden o por lo menos un fuerte consejo.

Es decir, ¿qué les aconseja a los españoles el Secretaría General de Turismo ?

El Secretaría General de Turismo les aconseja que sean amables con los turistas.

Decirlo con el verbo ‘pedir’.

El secretario General de Turismo les pide que sean amables con los turistas.

¿Qué notáis a propósito de la construcción de los verbos ‘aconsejar’ y ‘pedir’ ?

Los dos se construyen con el subjuntivo.

¿Les cuesta trabajo a los españoles ser simpáticos ?

No les cuesta trabajo ser simpáticos porque es su forma de ser.

¿Con qué otro elemento del cartel puede relacionarse este eslogan ?

Este eslogan puede relacionarse con el lema del cartel « España es simpatía » :la frase « Es fácil porque somos así » refuerza el lema.

¿Qué relación podéis establecer entre el eslogan y el dibujo de Mingote ?

La relación entre el eslogan y el dibujo se ve en la actitud de la mujer hacia el turista : al bailar flamenco delante del turista, la mujer muestra su natural simpatía, como si cumpliera con el consejo expresado en el eslogan pero sin que le cueste trabajo como lo sugiere su sonrisa.

Analizamos ahora la foto.

¿Qué tipo de foto es y qué representa ?

Es una foto en negro y blanco que representa a un grupo de personas : las hay que hacen una ronda y las hay que dan palmadas.

¿Cómo se llamará esta ronda ?

Esta ronda se llamará la sardana, que es el baile típico de Cataluña.

¿Qué simbolizará la ronda ?

La ronda simbolizará el placer de estar juntos ya que las personas se dan las manos ; también será la ronda el símbolo de la convivencia.

¿Qué podéis decir de las personas que no participan en la ronda ?

Las personas que no hacen la ronda también participan en la fiesta ya que dan el ritmo del baile con sus palmadas.

¿Quiénes serán estas personas ?

Estas personas serán españoles y turistas que se divierten juntos.

¿Qué relación se puede establecer entre la foto, el lema y el eslogan ?

La foto sirve para ilustrar el lema y el eslogan ya que representa a españoles bailando con turistas, pues ilustra la simpatía de España hacia los extranjeros.

Y con el dibujo ?

Se puede relacionar la foto con el dibujo por la presencia en cada uno de turistas y españoles y por el baile

¿Qué papel tiene el baile en este cartel y en España respecto a los turistas ?

El baile folclórico parece tener un papel muy importante : es un modo de atraer a los turistas ya que el cartel lo muestra como una expresión exterior de la simpatía de los españoles ; podemos hablar pues de un papel turístico del baile en España.

Vamos a describir ahora el logotipo de España, abajo a la derecha del cartel.

El logotipo de España se compone de un redondel rojo rodeado de un círculo negro y por medio círculo amarillo en el que culmina un astérisc negro, mientras que debajo está escrita en mayúsculas y a mano la palabra « España ».

¿Qué simbolizará este logotipo ? (formas, colores,...)

La forma redonda del logotipo evoca el famoso sol de España (que ya está representado en el dibujo) mientras que el astérisc puede representar una estrella con toda la conotación de protagonismo que sugiere.

Los colores rojo y amarillo son los colores propios de España (ya lo habíamos analizado en « Canción del color de España ») ; son colores vivos y llamativos que evocan el calor español y también los agrios que se cultivan por toda España.

La escritura a mano y en mayúsculas de « España » le confiere cierto aspecto infantil que también puede mover a simpatía.

Este logotipo de España lo creó el famosísimo pintor Miró porque el Secretaría General de Turismo se lo había pedido.

4. Conclusión.

¿Para quién fue creado este cartel ? ¿Para qué ? ¿Por qué ?

Este cartel fue creado para los españoles para incitarles a que colaboren con el Secretaría General de Turismo - Turespaña - para desarrollar más aún el turismo en España.

5. Trace écrite. (à élaborer avec les élèves)

Lema	<i>colores de España ; colores calientes y llamativos.</i>
dibujo (caricatura)	<i>bailadora típica de flamenco, <u>de largos cabellos negros y de boca pintada y sensual.</u> turista vestido de una camiseta <u>de lunares verdes</u> : le gustan el flamenco y el sol de España.</i>
eslogan	<i>El Secretaría General de Turismo les <u>aconseja</u> a los españoles <u>que sean simpáticos</u> con los turistas.</i>
foto en negro y blanco	<i>ronda folclórica bailada por españoles y turistas juntos.</i>
logotipo	<i>colores de España ; forma redonda del sol ; creado por Miró.</i>

6. Activité élèves.

Imaginar un texto de unas seis líneas para pedir a los españoles que colaboren con el Secretaría General de Turismo para desarrollar el turismo en España. (Emplear verbos al imperativo y obligaciones).

7. Exercice.

Expresar la hipótesis con el futuro siguiendo el modelo propuesto.

Mi madre debe de inquietarse por mi ausencia.

-- Mi madre se inquietará por mi ausencia.

1. Pablo debe de pensar que no queremos ayudarle.

--

2. Esta casa debe de valer muchísimo dinero.

--

3. Este hombre de la corbata debe de ser el jefe.

--

4. Esta señora debe de saber si hay un tren para Madrid.

--

5. ¿Cuántas cervezas debe de beber al día ?

-- ¿ ?

8. Evaluation

Voir ci-dessous le sujet vierge ; les copies d'élèves constituent les annexes 1-A, 1-B et 1-C .

Nombre y apellido :

EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

Cartel « España es simpatía ».

Este cartel se compone de un « España es simpatía », de un dibujo de Mingote, de un « Sea amable ... », de una foto y del de España.

Los colores rojo, naranja y amarillo del « España es simpatía » evocan.....
.....
.....

La mujer y el hombre representan.....
.....
.....
.....

El « Sea amable ... » incita a los españoles a que.....
.....
.....

La frase « Es fácil porque somos así »
.....
.....

La foto en negro y blanco representa
.....
.....

Sus elementos comunes con el dibujo son
.....
.....

Este cartel fue creado por
para para incitarles a que
.....
.....

CÓMO NOS VEN LOS TURISTAS QUE NOS VISITAN

Españas y Américas T^{les} p80

Séance :	2 heures (20mn : évaluation ; 1h20 : étude du document ; 10 mn : trace écrite ; 20mn : activité élèves).
Objectifs :	culturel : les ‘clichés’ de l’Espagne touristique et folklorique. méthodologique : la photographie : notion de plans. syntaxique : le futur d’hypothèse (révision) ; SOLER.

1. Distribution du document

Os dejo algunos minutos para observar el documento y para que me hagáis una presentación.

2. Presentación del documento.

A ver, ¿quién empieza?

El documento es una foto ; representa a varias personas que están dentro de una plaza de toros ; los diferentes personajes parecen representar por sus trajes a españoles típicos ; el título del documento plantea el problema de la visión que tienen los turistas de España.

Pour aider les élèves : - ¿Qué tipo de documento es?

- ¿A quién representa?
- ¿Qué representarán estas personas?
- ¿Qué problema plantea el documento?

¿Cuál es la organización del documento? ¿De cuántos planos consta y cuáles son?

El documento consta de tres planos ; en primer plano vemos a un hombre de perfil ; en segundo plano vemos a una muchacha vestida de blanco, a un hombre, a una persona con túnica y capucha y a un hombre en un caballo ; en el trasfondo distinguimos los tendidos de la plaza de toros.

3. Descripción y análisis del documento.

Describamos el primer término. ¿A quién vemos en primer plano?

Vemos a un guardia civil de perfil.

¿Cómo sabemos que es un guardia civil ?

*Sabemos que es un guardia civil porque lleva un uniforme ;
porque lleva la gorra que todos los guardias civiles a los que vemos en España suelen llevar.*

¿Por qué llama la atención este guardia civil ?

Este guardia civil llama la atención porque está de perfil mientras que los otros personajes están de frente.

¿Cómo parece este guardia ? ¿Por qué ?

*Este guardia parece muy severo, porque no sonríe ;
porque su uniforme, su gorra y sus bigotes le confieren una impresión de dureza y de solemnidad.*

¿Qué edad tendrá este guardia?

Tendrá unos cincuenta años.

Es un cartel de los años ochenta ; pues ¿a qué período remite la edad del guardia civil?

La edad del guardia civil remite al principio de la dictadura franquista.

¿Podéis adivinar en qué fecha o período fue creada la Guardia Civil ?

Podemos suponer que la Guardia Civil fue creada al principio del franquismo.

¿Qué papel suelen desempeñar los guardias civiles?

Los guardias civiles suelen vigilar a la gente, perseguir a los malhechores, reprimir movimientos subversivos, escoltar personas, etc.

¿Qué simbolizará el guardia ?

El guardia simbolizará el orden que reina en España pero también alude al franquismo.

¿Por qué está en primer plano?

Porque es el quién vigila todos los movimientos públicos (fiestas, procesiones, corridas,...) para mantener el orden.

Pasemos a describir y analizar el segundo término. ¿A quién vemos primero ?

En segundo término vemos a una muchacha.

¿Qué cara pone ?

La muchacha pone una cara contenta porque está sonriendo.

¿Qué viste la muchacha ?

*La muchacha lleva un vestido blanco que puede ser un traje de casada ;
un vestido folclórico largo que se llama un traje de faralaes y una mantilla tan blanca como el vestido.*

¿Qué podemos decir de su postura ?

Se tiene muy derecha y tiene su vestido en las manos como si estuviera a punto de bailar.

¿Os acordáis del nombre de los bailes típicos de España ?

Entre los bailes típicos hay el flamenco y las sevillanas y este muchacha parece ser una bailadora flamenca.

Entonces ¿a qué remite la muchacha ? ¿Qué representará ?

Será una representación típica de España, remite a la música flamenca que caracteriza el mundo español, al folclore, a las costumbres...

¿Qué visión nos da de la mujer española ?

Por una parte nos da una visión folclórica de la mujer bailadora de flamenco, y por otra parte nos da una visión de la mujer esposa, que no tiene más que ser una buena esposa ; pues nos da una imagen reductora de la mujer española.

¿A quién vemos también en segundo plano ?

En segundo plano también vemos a un penitente y a otro hombre con vestido tradicional.

Describamos al penitente.

Sólo vemos sus manos porque lleva una especie de sotana negra con una capucha verde.

¿Cuándo solemos ver penitentes en España ?

En España solemos ver penitentes durante la Semana Santa.

¿Es decir ?

La última semana antes de las Pascuas, durante el mes de abril.

¿Quiénes son los penitentes ? ¿Qué suelen hacer durante la Semana Santa ?

Los penitentes son personas que desfilan en largas procesiones por las calles de la ciudad para hacer penitencia de sus pecados.

¿A qué mundo remite pues este penitente ?

Remite al mundo de la religión.

¿Alguién sabe lo que significa el color verde de su capucha ?

El color verde de su capucha muestra su pertenencia a una cofradía particular ; el color de la capucha es diferente para cada cofradía, permite a los penitentes desfilar juntos, en el seno de su cofradía propia.

¿Por qué se lo representa en esta foto ?

*Se representa a un penitente en esta foto porque se suele decir que la religión desempeña un papel importantísimo en España ;
porque la religión, y en particular las procesiones de penitentes de la Semana Santa, hacen parte de lo folclórico para los turistas.*

Pasemos a la descripción del hombre de la izquierda.

Lleva un sombrero oscuro, una camisa blanca, una chaqueta oscura, pantalones rojos y especies de botas ; tiene una manta en el hombro

¿A vuestro parecer ¿ vestirá este traje cada día el hombre? ¿Por qué?

No vestirá este traje cada día sino sólo algunos días en el año porque es un traje folclórico.

¿Será un traje folclórico de ciudadano?

No será un traje folclórico de ciudadano sino que será un traje folclórico de campesino.

Ya que viste este hombre un traje folclórico de campesino, ¿qué simbolizará ?

Simbolizará la España rural.

Y por fin, queda en segundo término una última persona : describámosla.

Es un hombre a caballo que tiene una vara en la mano; es un picador (o piquero).

¿A qué mundo remite ?

Remite al mundo de la corrida.

¿Y por qué se representa a un picador en esta foto?

Porque es muy famosa la corrida en España ;

Porque también se conoce España a través de la corrida.

Describamos al piquero más detalladamente. Fijaos en su caballo.

Su caballo lleva una protección, el peto.

Tiene los ojos vendados para que no tenga miedo al toro.

Y el piquero, ¿cómo va vestido ?

El piquero lleva pantalones amarillos, una chaqueta púrpura y un sombrero que se llama el castoreño.

¿ Sabéis en qué momento interviene el picador en una corrida? ¿Qué papel desempeña en la lidia?

El picador (es el que pica al toro) interviene al principio de la corrida, en lo que se llama el tercio de varas.

Recapitular. ¿Qué representan los personajes?

Los personajes representan el Ejército (o Guardia Civil), el flamenco, la religión, la España rural y la corrida.

Pasemos al análisis del trasfondo. ¿Dónde se sitúa la escena?

La escena se sitúa en una plaza de toros, es decir en el lugar en el que se desarrolla una corrida.

¿Con quién se relaciona pues este lugar ?

Este lugar se relaciona con el picador ; los dos remiten al mundo de la corrida.

Fijaos ahora en el cielo. ¿Qué tiempo hace? ¿Cómo lo vemos ?

Hace buen tiempo, hace calor ; lo vemos por el cielo azul y sin nubes y por la luz que ilumina toda la escena.

¿A qué alude este tiempo?

Alude al famosísimo sol de España que atrae a muchos turistas.

4. Conclusión.

¿Qué serán finalmente todos estos personajes ? (Fijaos en el título).

Serán imágenes de España, que atraen a los turistas.

Fijaos en la postura de los personajes, ¿qué notáis ?

Los personajes están inmóviles.

Amorce : los personajes están inmóviles como si ...

como si posaran para una foto ;

como si tomaran posturas convenientes para que se les

saque una foto.

¿Y quién será el fotógrafo ?

El fotógrafo será un turista.

Entonces ¿qué punto de vista nos da esta foto de España ?

Esta foto nos da de España el punto de vista de los turistas.

Desarrollad esta última idea. ¿Son imágenes cotidianas ?

No son imágenes cotidianas sino que son tópicos, clichés.

¿Sólo es España un país lleno de tópicos ?

No, no sólo es España un país lleno de tópicos sino que es ante todo un país europeo en el que se vive del mismo modo que en Francia.

Pero ¿qué cautiva pues a los turistas ?

A los turistas les cautiva una España llena de tópicos.

¿Qué podéis deducir?

El turismo hace de España un cliché.

Y más aún, ¿de qué región española tiene el turismo una visión reducida ? ¿A qué región en particular remiten los personajes ?

Los personajes remiten sobre todo a Andalucía, ya que el flamenco, la corrida y el sol son elementos esencialmente andaluces ; además la plaza de toros es la de Sevilla (cuya corrida es famosísima) y también es muy conocida la procesión de los penitentes en Sevilla.

¿Qué podéis concluir, relacionando la foto con su título ?

La mayoría de los elementos de la foto son de Andalucía ; significa que los turistas tienen una visión muy reducida de España ya que la confunden con Andalucía que no es más que el quinto del territorio.

Y a propósito de la pregunta « ¿Es esto España ? », ¿qué significa ?

Esta pregunta significa que a los españoles no les gusta que los turistas les vean bajo esta forma ; los españoles reivindican que son algo más que un cliché.

5. Trace écrite. (à élaborer avec les élèves)

trasfondo	- la plaza de toros de Sevilla. - el famosísimo buen tiempo de España.
segundo término	- ¿ bailadora de flamenco o recién casada ? imagen reductora de la mujer española. - el penitente de la capucha verde : papel importantísimo de la religión en España (procesiones de la Semana Santa en Sevilla). - el español rural del traje folclórico. - el picador a caballo : importancia de la corrida.
primer término	el guardia civil : está de perfil ; severo ; remite a la dictadura franquista ; suele mantener el orden.
fotógrafo = turista	el turismo hace de España un cliché. (España = tópicos de Andalucía)

6. Activité élèves.

Opinión personal. Y a ti, ¿qué te gusta en España ?

En España me gustan el sol y el calor. (Sonia)

En España me gusta la simpatía de la gente. (Benjamin)

En España me gusta la corrida aunque es un espectáculo muy cruel. (Julien)

En España me gusta comer paella y tapas. (Maxime)

En España me gusta el flamenco y las sevillanas : pero no sé bailarlos todavía a pesar de que mis tías españolas intentan enseñármelos cada verano. (Jessica, hispanophone)

En España me gustan los trajes de flamenco en las tiendas ; el año pasado, me compré uno blanco y de lunares rojos, como el del dibujo. (Mélanie, photos à l'appui)

* *
*

Je viens là de présenter ma séquence et sa position par rapport aux programmes, ce qui m'a permis de définir les éléments syntaxiques qui ont été mis en oeuvre par l'intermédiaire de mon questionnement. Cette première partie m'offre donc la possibilité de rebondir sur l'analyse de celui-ci, c'est par conséquent ce thème que j'ai choisi d'aborder dans la seconde partie de mon mémoire.

(Ci-dessous le sujet de l'évaluation de fin de séquence que je n'ai pas encore pu tester auprès des élèves, compte tenues deux semaines de grève.)

Nombre y apellido :

Clase :

EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

I. Canción del color de España

Recuerda una de las estrofas e indica de dónde es el personaje, qué le pide el narrador y qué le contesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué simbolizarán los colores naranja y amarillo ?

.....

.....

.....

.....

.....

II. España es simpatía

¿De cuántas partes consta el documento ? Indica el nombre de cada una.

.....

.....

.....

.....

Fíjate en el dibujo : describe a los personajes.¿Qué representarán el hombre y la mujer ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Esta blece una relación entre el dibujo y otra(s) parte(s) del documento.

.....

.....

.....
.....
.....

¿Qué objetivo tiene este documento ? (¿Para quién fue creado este documento y para qué ?)

.....
.....
.....
.....

III. Cómo nos ven los turistas que nos visitan

Describe a uno de los personajes (procura emplear el verbo ‘soler’). ¿Qué representará este personaje ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fíjate en el título : ¿qué quiere denunciar esta foto ?

.....
.....
.....
.....

IV. Expresión personal

Entre los tres documentos, ¿cuál te gustó más ? Justifica tu respuesta.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

II.L'ANALYSE DES QUESTIONNEMENTS

Avant d'engager mon mémoire sur le chemin des différentes stratégies que je suis parvenue à mettre en place pour la création de la syntaxe, j'ai pensé qu'il valait mieux, dans un premier temps, m'arrêter sur une analyse des questionnements. Par leur observation, je suis parvenue à en établir une définition puis à en préciser le rôle et les enjeux. Il est en effet indispensable d'énoncer les caractères spécifiques de celui-ci pour mieux atteindre les objectifs ciblés qui sont, comme je l'ai dit, les stratégies de mise en oeuvre de la syntaxe, considérées, bien entendu, de façon concrète, d'après les différentes situations rencontrées lors de l'élaboration des questionnements.

1.Ma définition du questionnement :

Depuis le début de ma pratique et plus particulièrement depuis l'élaboration de cette séquence qui m'a permis de porter un regard critique, j'ai constaté que les cours se déroulaient essentiellement au moyen de questions posées par le professeur. Il se trouve que c'est justement la pertinence de ces questions qui va favoriser chez les élèves l'emploi de tel ou tel point de grammaire et orienter leurs choix lexicaux. Les questions jouent donc un rôle fondamental dans la création de la syntaxe et sont donc, en ce sens, la clef de voûte de mon mémoire.

Le dictionnaire Quillet offre cette première acception du mot « question » :

« Interrogation, demande que l'on fait pour obtenir un renseignement ».

Le petit Larousse va un peu plus loin en présentant la question comme « une demande faite pour obtenir une information » et en ajoutant que la question permet aussi de « vérifier des connaissances ».

Il est vrai que dans le cadre d'un cours, lorsque le professeur sollicite un élève par l'intermédiaire d'une question, il attend bien entendu une réponse qui lui transmette un message mais j'ai remarqué aussi que, bien souvent, la façon de poser une question (par exemple, l'introduction d'un « ¿Para qué ... ? ») va lui permettre de vérifier si tel ou tel point de grammaire a été assimilé. C'est donc aussi dans ce sens que nous pouvons interpréter la définition proposée par le Larousse.

Dans le cadre du déroulement d'un cours, ces différentes définitions de la notion de question, celle de Quillet et celle de Larousse, ne m'apportent pas une satisfaction totale. En effet, dans le domaine bien précis de l'enseignement de l'espagnol, j'aimerais ajouter que la question, en plus d'être une demande faite pour obtenir un renseignement et vérifier des connaissances, est aussi une demande par laquelle passe une somme d'informations, par laquelle le professeur transmet des savoirs.

Comme le montre la présentation de ma séquence dans la première partie et des questionnements qui la composent, le déroulement d'un cours d'espagnol passe par un ensemble de questions grâce auxquelles les élèves vont trouver de quoi approfondir leurs connaissances mais aussi les éléments qui vont leur permettre de développer leur pensée et

leur réflexion³. En d'autres termes, ce questionnement est le moyen par lequel le professeur parvient à atteindre les différents objectifs qu'il a pu se fixer. Je verrai par la suite tout ce qu'il est possible de mettre en jeu à travers cette notion de façon concrète mais, pour l'instant, je me contenterai d'insister sur le fait que c'est le choix des questions du professeur qui oriente les réflexions des élèves et donc leurs réponses en fonction de telle ou telle structure syntaxique soigneusement choisie au préalable. Il convient malgré tout de dire que cette démarche ne doit pas être systématique, ce qui pourrait entraver la participation orale d'élèves se sentant privés d'une certaine liberté d'expression.

Mais les questions jouent cependant ce rôle essentiel et ponctuent la marche du cours. Notons que c'est aussi par cet ensemble de questions que le professeur vérifie les connaissances de ses élèves et qu'il mesure le degré d'assimilation de différentes tournures syntaxiques. C'est également ainsi qu'il apprécie leur compréhension et leur transmet les concepts clefs propres à l'enseignement de l'espagnol.

J'ajoute maintenant que le questionnement que le professeur propose à ses élèves est, de façon très générale, un cadre didactique qui fournit une armature à son cours de langue. J'emploie l'expression 'cadre didactique' puisque le questionnement du professeur va délimiter un sujet, un thème (ne parlons-nous pas de 'séquence thématique') duquel les élèves ne devront pas s'éloigner. Je souligne cependant que le professeur doit tout mettre en oeuvre pour qu'à l'intérieur de ce cadre, il y ait respect de l'autonomie de réflexion et d'expression des élèves. Ce cadre peut être qualifié de didactique puisque l'objectif premier du professeur est d'instruire, de créer de la syntaxe à partir, ici, d'un minimum de support textuel. En ce sens, le questionnement ne s'apparente-t-il pas à une méthode d'enseignement propre à une classe de langue vivante? Enfin, je me permets de parler d'armature' puisque c'est par le questionnement que le professeur charpente son cours, cela revient à dire que le questionnement en est la base.

Pour résumer, le questionnement offre au déroulement du cours un cadre didactique qui permet d'aider les élèves dans leur production syntaxique et qui permet par la même occasion d'évaluer les compétences assimilées. Ce sont précisément ces différents rôles et enjeux du questionnement que je vais m'attacher à illustrer maintenant par rapport à la séquence présentée dans la première partie de ce mémoire.

2. Le rôle du questionnement et ses enjeux :

Comme je viens de le dire, le questionnement est donc pour moi un cadre didactique qui fournit une armature souple au cours. Par ces questions, le professeur transmet un apprentissage que je qualifierai, dans le cadre de mon mémoire, de syntaxique. C'est principalement à cette transmission de données que correspond ce rôle du questionnement et c'est pourquoi j'ai décidé d'en faire la problématique principale de mon mémoire.

Je m'attarderai premièrement sur l'aspect grammatical car cet aspect représente une des clés de la syntaxe espagnole. J'ai bien vite constaté qu'un cours magistral sur un point de grammaire précis finirait par ennuyer les élèves et que leur spontanéité à apporter des

³ « Objectifs éducatifs : aider l'élève à apprendre (...), à structurer sa pensée et son expression. », *Bulletin Officiel*, n°4, 12 juin 1997, Hors série.

réponses aux questions des exercices proposés s'éteignait très rapidement car cela avait un aspect rébarbatif⁴.

Malgré tout, comme je le montre dans la présentation de ma séquence, je tiens à faire pratiquer aux élèves un ou deux exercices particuliers à la fin de l'étude d'un document. C'est aussi que j'ai fait suivre l'analyse du poème « *Canción del color de España* » d'un exercice sur les prépositions afin de mieux vérifier leur assimilation de la donnée grammaticale et en favoriser la mémorisation, ou mieux encore, de faire de ses emplois un simple mécanisme. Je tiens cependant à souligner que leur apprentissage de cette notion n'est en aucun cas passée par un cours magistral mais qu'au fur et à mesure de l'analyse du support le professeur aura donné les explications essentielles. Les questions auront simplement été posées dans le sens de l'emploi de telle ou telle structure.

Exemple : **¿De dónde es el labrador ?** *Es de Valencia.*

¿Dónde está el labrador ? *Está en Valencia.*

Y tú, ¿dónde estás ahora y de dónde eres ?

Estoy en Pézenas pero soy de Mèze.

Cette situation rencontrée avec le poème mais aussi avec les autres documents m'a permis de comprendre qu'il est tout à fait possible de transmettre des « règles » de faits de grammaire autrement que par un cours magistral. Il est donc effectivement possible de le faire par l'intermédiaire de questions. C'est donc aussi pour cela que j'intègre dans mon questionnement des interrogations permettant aux élèves de mettre en oeuvre un aspect particulier de la grammaire espagnole.

Et voici un exemple extrait du questionnement se rapportant à l'affiche « *España es simpatía* » : **¿Qué les aconseja a los españoles el Secretaria General de Turismo ?**

Les aconseja que sean amables con los turistas.

Decirlo con el verbo 'pedir'.

Les pide que sean amables con los turistas.

On peut préciser ici que cette question permet un réemploi de la structure vue dans « *Canción del color de España* » : **¿Qué le pide al labrador ?.**

Il s'agit finalement d'une façon de vérifier l'assimilation par les élèves du point de grammaire tout en facilitant l'apprentissage du mécanisme d'utilisation et de formation, favorisé ici par la répétition. J'ai aussi pu choisir d'introduire une autre structure du type « ¿Qué les aconseja a los españoles? » ou bien encore « ¿A qué incita a los españoles? » mais je pense qu'il vaut mieux ne pas éparpiller les connaissances des élèves et les faire progresser petit à petit sur le chemin du développement de leurs connaissances.

Ainsi donc ai-je été amenée à penser que l'explication grammaticale ne devait en aucun cas prendre l'aspect d'un cours magistral. Le professeur peut au contraire, après avoir brièvement expliquée la valeur de la notion mise en relief, la faire réemployer grâce à ses questions en fonction des objectifs qu'il souhaite développer et ce, au fil des cours. Il devra bien entendu tout mettre en oeuvre pour que cela ne paraisse pas artificiel. Je tiens ici à souligner l'importance du réemploi pour éviter de se heurter à une mémoire qui risque de faire naturellement défaut aux élèves.

Tout cela doit être mis en place par le biais du questionnement qui permet ainsi au professeur d'atteindre l'un de ses objectifs syntaxiques, à savoir l'assimilation par les élèves de la

⁴ « La grammaire est pratiquée de façon concrète et active », p.8, *Accompagnement des programmes de langues vivantes.*

grammaire espagnole. Il en va de même pour tout autre structure lexicale, ce qui me permet de conclure que le questionnement est l'un des instruments primordiaux de l'enseignement du professeur.

Le questionnement a aussi pour rôle de favoriser l'élargissement du champ de l'autonomie des élèves. Ses questions doivent leur permettre de formuler des réponses de plus en plus longues mais surtout claires et dans un espagnol convenable. On peut parler ici du développement de l'autonomie des élèves dans le domaine de la langue, de la syntaxe, autonomie qui se ressent d'ailleurs aussi dans le domaine de la réflexion qu'ils sont censés mener.

En d'autres termes, le professeur doit les conduire vers l'élaboration d'une syntaxe chaque fois plus complexe, par l'intermédiaire de questions, en poussant les élèves à nuancer leurs propos par exemple. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans l'analyse du dernier document « *Cómo nos ven los turistas...* » composant ma séquence. En effet, le professeur propose dans un premier temps la description de chacun des personnages et l'analyse du sens dont ils sont porteurs. Mais en rester là serait dénaturer le document, il faut approfondir l'analyse en y portant un regard critique et c'est là qu'entre en jeu la question du professeur qui va permettre aux élèves de nuancer leurs propos.

Exemple : **¿Qué viste la muchacha ?**

La muchacha lleva un vestido blanco que pude ser un traje de casada.

La muchacha lleva un traje folclórico que se llama un traje de faralaes.

(...) **¿Qué visiones nos da de la mujer española ?**

Por una parte nos da una visión folclórica de la mujer bailadora de flamenco, y por otra parte nos da una visión de la mujer esposa.

Ces derniers vont aller plus loin et approfondir, rendre plus complexe leur syntaxe par l'utilisation de prépositions ou de conjonctions de coordination permettant le développement d'une expression discursive. D'où l'importance du rôle du professeur et de ses questions : les élèves ne sont pas parvenus au résultat seuls, d'autant plus qu'aucun support textuel à proprement parler n'est là pour les guider.

Le professeur a donc pour rôle - et ce, grâce à ses questions - d'approfondir les connaissances linguistiques de ses élèves. Pour cela, il leur transmet des connaissances grammaticales mais il doit aussi participer à l'approfondissement de la compréhension car ce n'est qu'une fois cette étape passée qu'il peut solliciter l'esprit d'analyse et l'esprit critique de ses élèves et alors les conduire à l'acquisition d'une syntaxe de plus en plus riche et nuancée.

Ces différentes réflexions me poussent alors à déterminer une sorte de typologie des questions que je pose, ce qui me permettra de mieux comprendre quelles sont les stratégies que je mets en oeuvre pour faciliter la production de la syntaxe.

3.Question et syntaxe :

Avant toute chose, il convient de définir ce que j'entends par syntaxe (puisque c'est le terme clé du mémoire au-delà du questionnement). Ainsi, le « *Dictionnaire actuel de l'Education* »⁵ nous propose comme définition :

« Syntaxe : Règles grammaticales régissant l'ordre des mots, la ponctuation et la construction des phrases d'un langage ».

Mais je retiendrai plutôt ce qu'en dit Pierre Martinez, dans « *La Didactique des langues étrangères* »⁶ :

« Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversés. Une raison tient sans au flou de sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue,(...) »

Ce paragraphe a l'avantage de correspondre à la formulation de la *problématique* de mon mémoire.

Si l'on observe les différents questionnements qui viennent illustrer ma séquence, on ne peut que constater qu'ils suivent une certaine progression. Généralement, plusieurs étapes se succèdent (présentation, description, analyse) pour atteindre un niveau de réflexion supérieur. Mais là n'est pas le problème qui est concrètement posé dans mon mémoire, ce qui m'intéresse ici, ce sont plutôt les différentes productions des élèves suite à une question donnée. C'est en fonction de celles-ci que je vais pouvoir établir une sorte de typologie de mes questions et de la syntaxe produite. Pour cela, je respecterai la définition du terme « syntaxe » que j'ai donnée précédemment.

En analysant le script de mes cours et les réactions des élèves, j'ai constaté que mes questions avaient des possibilités différentes quant à l'amplitude du champ de la réponse. Dans son « *Dictionnaire Actuel de l'Education* » (p 476-480), Renald Legendre nous précise que l'on peut effectivement organiser un classement des différentes questions selon le critère bien précis de ce que l'on attend de la réponse. Il décline le mot « question » en « question à deux choix », « question à réponse courte », « question à réponse élaborée ». En prêtant attention aux réponses des élèves, j'ai pu vérifier ces différentes catégories. Je me suis alors intéressée, comme je l'ai dit précédemment, à mes propres questions, et je me suis interrogée sur les effets qu'elles avaient auprès des élèves.

C'est ainsi que je me suis aperçue qu'il m'arrive de poser des questions qui ne nécessitent de la part des élèves qu'un minimum d'effort de réflexion quant à leur production syntaxique. Ainsi, lors de l'étude de « *Canción del color de España* » :

¿Dónde pasa la escena ?

La escena pasa en Valencia.

¿A qué ciudad alude ahora el narrador ?

El narrador alude a Ciudad Rodrigo.

En analysant ce type de questions et notamment les réponses qu'elles suscitent, je n'ai pu que m'interroger sur leur utilité. Tout d'abord, parce que de nombreux élèves n'ont pas pris la peine d'y répondre car ils les ont jugées beaucoup trop simples, ils n'y ont donc accordé qu'un intérêt limité. Il faut dire que, d'un point de vue de la production syntaxique, un minimum d'éléments de réponse suffit à satisfaire la demande sans qu'un déploiement de tournures grammaticales et lexicales particulièrement compliqué s'avère nécessaire. Bien au contraire, le but de la question est rapidement atteint.

Malgré tout, en observant la réaction des élèves, je me suis décidée à ne pas laisser ce genre de questions de côté. En effet, à plusieurs reprises j'ai constaté que les élèves les plus faibles

⁵ *Dictionnaire actuel de l'Education*, Renald Legendre, Larousse, 1998.

⁶ *La didactique des langues étrangères*, p 94, Pierre Martinez, PUF, coll. Que sais-je ?, 1996.

étaient ceux qui tentaient d'y répondre, rassurés sans doute par la limite de la production langagière et linguistique qu'elles suscitent. Ces questions servent en quelque sorte de point de départ d'un cheminement vers une production syntaxique de plus en plus complexe. Elles permettent cependant la création d'une phrase simple qui se devra d'être la plus correcte possible étant donné son degré de facilité. C'est ce genre de question que R. Legendre qualifie de fermée. Je les qualifierai aussi de la même façon en me justifiant des limites de la production syntaxique qu'elles engendrent, elles n'amènent effectivement en aucune façon les élèves à accroître leur réflexion ni à émettre d'ailleurs un avis personnel.

En analysant la préparation de mes cours et l'enchaînement des questions qui les composent, je me suis aperçue que je pose un autre type de question qui ne sollicite pas non plus d'effort particulier de réflexion pour des élèves qui sont parvenus à appréhender rapidement le sens du document. Malgré tout, bien qu'assez simples, je n'ai pu aller jusqu'à qualifier ces questions de totalement fermées, car plusieurs réponses peuvent être produites par les élèves à la suite de ce genre de question.

Exemple : « España es simpática » :

Aunque está sentado, ¿parece aburrirse el turista ?

Aunque está sentado, no parece aburrirse el turista porque le gusta el baile de la mujer ; porque está moviendo las manos y los pies como si quisiera bailar flamenco.

En réalité, ce genre de question amène à reformuler les aspects du support. Le point de grammaire utilisé ne fait bien entendu pas partie du document puisqu'il s'agit d'une caricature et qu'elle n'est donc composée d'aucun support textuel, mais c'est le professeur qui a dû, par son questionnement, la mettre en oeuvre. Ceci dit, bien que nous faisons un pas dans le degré de difficulté de la production syntaxique, il convient de dire que la liberté concédée aux élèves n'est pas des plus grande (puisque au lieu de description on parlerait de paraphrase dans un texte). Néanmoins, je souhaite insister sur le fait que plusieurs élèves ont pris la parole et qu'ils ont chacun donné une réponse différente. Ces questions s'avèrent donc intéressantes dans le sens où la présence d'une amorce leur confère un intérêt du point de vue grammatical. Ces questions qui servent en quelque sorte à « décrire le document » sont qualifiées par Legendre de questions « descriptives » et dans le cadre de mon mémoire je rajouterai « questions descriptives à production syntaxique justifiée » dans le sens où elle sont provoquées par le professeur.

Face à ces deux catégories de questions qui limitent les élèves malgré leur intérêt dans leur liberté d'expression de la réponse, j'ai constaté, en observant mes préparations que j'interroge aussi mes élèves de façon nettement plus ouverte.

Exemple : « *Cómo nos ven los turistas...* »

¿ Qué te gusta en España?

En España me gustan el sol y el calor.

En España me gusta la corrida aunque es un espectáculo muy cruel.

Il est évident que dans cette question une structure linguistique est imposée, cependant le champ des possibilités de réponse reste totalement ouvert. L'autonomie des élèves est beaucoup plus grande que dans les questions précédentes. Je fais ici appel à leur réflexion, à leur point de vue même s'il doivent respecter le canevas syntaxique qui leur est imposé. De plus, une possibilité d'argumentation et de justification reste ouverte ce qui multiplie les possibilités syntaxiques en élargissant encore le champ de la réponse. Le support ne leur sert plus de base de réponse, en revanche, leur esprit critique est sollicité. La langue qui va être produite s'approche plus ici d'une situation naturelle de communication.

Une dernière catégorie de questions participe à l'élaboration de mon questionnement.

Exemple 1 : - « *España es simpatía* » :

¿Podéis comentar la actitud de la mujer?

La mujer baila y sonrie como si quisiera seducir al hombre.

Exemple 2 : - « *Cómo nos ven los turistas...* » :

¿Sólo es España un país lleno de tópicos ?

No sólo es España un país lleno de tópicos sino que es ante todo un país europeo en el que se vive del mismo modo que en Francia.

Face à ce type de questions, les élèves peuvent mettre en oeuvre n'importe quelle stratégie de réponse. Ces questions favorisent une prise d'initiative de la part des élèves. Ils sont amenés à formuler on ne peut plus librement leur opinion ou un jugement critique...Il s'agit en fait de questions ouvertes dont Legendre précise qu'elles sont « en attente d'une réponse élaborée, très personnelle, qui exige un effort de réflexion et d'organisation. D'où leur intérêt du point de vue syntaxique car cette production reste libre chez les élèves qui peuvent reprendre ce qui a été étudié antérieurement.

Ainsi donc, questions fermées, questions descriptives, questions à réponses courtes et questions à réponses élaborées trouvent leur place dans mes préparations de cours, dans mes questionnements que j'ai appris à élaborer dans le sens de l'efficacité de la production syntaxique. Je tiens à rappeler que le dénominateur commun entre les documents qui constituent ma séquence et qui en fait sa spécificité au-delà du simple lien thématique, c'est la présence minimale de support syntaxique. Malgré tout, il est effectivement possible de dérouler son cours dans le sens de la richesse syntaxique comme le montrent les questions qui composent le questionnement mais surtout les résultats obtenus auprès des élèves.

Cependant, l'étude des différents types de questions et donc la création de différents types de question n'est pas le seul facteur favorisant la production syntaxique. Au contraire, au sein même de ses questions, le professeur doit mettre en oeuvre des stratégies qui vont dans ce même sens et tenir compte d'un certain nombre de paramètres. Cette prise de conscience est nécessaire pour mieux favoriser le déploiement d'une syntaxe toujours plus riche et plus correcte.

III. LES STRATEGIES MISES EN OEUVRE

Avant de déterminer les principales stratégies que je mets en oeuvre dans mes questionnements pour favoriser la production syntaxique des élèves, j'ai choisi de m'arrêter dans un premier temps sur les facteurs qui m'ont amenée à comprendre qu'il m'était nécessaire de prendre en compte différents critères de façon à satisfaire les exigences proposées comme autant d'objectifs à atteindre.

1. Les facteurs à prendre en compte pour favoriser la production syntaxique :

C'est au moment où le professeur prépare son cours qu'il détermine les axes fondamentaux autour desquels il va orienter son travail. J'entends ici par axes fondamentaux les orientations syntaxiques qui vont être privilégiées pendant le déroulement du cours. Ainsi, lorsque je prépare un cours, j'élabore un questionnement c'est-à-dire une série de questions qui vont me permettre d'atteindre les objectifs que j'ai pu me fixer et auxquels j'ai fait allusion dans la première partie de mon mémoire en me référant aux programmes. C'est dans cette étape que je détermine les points de grammaire, les tournures syntaxiques sur lesquelles je vais pouvoir amener mes élèves à travailler. J'ai donc essayé de faire en sorte que les structures soient en harmonie avec le support bien que celui-ci ne comprenne pas d'éléments textuels à proprement parlé. Les structures vont donc aller de pair avec l'explication, le commentaire du support.

Dans un premier temps, mes premiers mois de pratique de l'enseignement de l'espagnol m'ont vite permis de comprendre que je ne devais pas introduire un maximum de structures grammaticales au sein même de mon questionnement. En effet, le risque principal est celui de la confusion que l'on peut créer dans l'esprit des élèves, ces derniers risquent de tout mélanger. J'en ai déduit alors qu'il valait mieux ne traiter que ce qui était en prise directe avec le support. Mais lorsque les supports d'une séquence ne sont pas basés sur le texte, un problème se pose et celui-ci trouve sa solution dans les choix du professeur. C'est à lui de déterminer les quelques points syntaxiques qu'il souhaite faire étudier.

Bien entendu, le problème ne se pose pas pour ce qui est du lexique puisque son orientation découle naturellement de la nature du support. Les points de grammaire relèvent donc quant à eux plus du libre arbitre du professeur, de sa progression et de ce qu'il a déjà ou non apporté à ses élèves. Notons que les questions doivent être avant tout adaptées au support proposé. Un autre point fondamental : ces questions doivent aussi être en harmonie avec l'ensemble des élèves qui composent une classe.

Je me suis bien évidemment heurtée aux difficultés qu'éprouvaient certains élèves à répondre à mes questions. Même si dans un premier temps, je me suis contentée de constater leur faiblesse dans la matière enseignée et leurs difficultés de compréhension dues en majeure partie à des lacunes syntaxiques, j'ai rapidement compris que mes questions pouvaient ainsi ne pas être adaptées au niveau de difficulté rencontré

Ainsi donc, afin de mieux favoriser la production syntaxique des élèves, il est nécessaire de tenir compte de leur niveau et d'accepter qu'au sein d'une même classe, tous peuvent ne pas

avoir les mêmes possibilités. Les productions syntaxiques des élèves, quelque soit leur niveau doivent donc être encouragées et facilitées par le questionnement. En ce sens, même pour un document sans support textuel « complexe », l'étape de la description, qui est somme toute la plus facile, ne doit pas être négligée car elle favorise la compréhension, réajuste les manques, les lacunes des élèves et permet la remise en oeuvre d'une syntaxe de base qui ouvrira le chemin à des productions plus difficiles car plus personnelles. Le professeur dans son questionnement doit donc aussi tenir compte de ces facteurs.

Analyser mes préparations et ma séquence m'a aussi permis de me rendre compte que, dans une classe, il n'y a pas uniquement des différences de niveau mais qu'il existe aussi des divergences sur le plan des exigences qui sont propres aux élèves et à leurs goûts. En effet, certains se plaisent plus à imaginer des situations à partir d'un support (c'est le cas de l'étude de la caricature de *Mingote* qui permet d'imaginer la situation du touriste), d'autres préfèrent l'étape du commentaire (qui suscite plus de réflexion personnelle), certains se prêtent plus aisément à la discussion sur un thème...

Ces aspects sont aussi autant de facteurs dont le professeur doit tenir compte : il s'agit en fait des différents besoins des élèves qu'engendrent des différences au niveau des productions syntaxiques. Il faut cependant toujours respecter la nécessité de les faire argumenter, justifier leurs propos de façon à aller plus loin dans cette même production syntaxique (qui est alors celle de la description, du commentaire...).

J'ai également été confrontée à un autre problème qui relève cependant de cette même nécessité de faire du questionnement un instrument favorisant toutes sortes de productions syntaxiques. Quand j'élabore un questionnement dans mes préparations de cours, j'établis aussi une série de réponses possibles qui reprennent les structures syntaxiques dont j'attends la production de la part des élèves. Cette façon de faire répond en quelque sorte au schéma canonique que Pierre Martinez propose dans son ouvrage « *La Didactique des langues étrangères* » (p40) : « Sollicitation de l'enseignant - Réponse de l'élève - Réaction de l'enseignant ». La réponse est donc préconstruite dans mon esprit au moment de la préparation. Ainsi lorsque je sollicite les élèves, je cherche à leur faire retrouver des éléments prédéterminés.

Malgré tous les efforts qu'il est possible de faire, de la théorie de ma préparation à la mise en pratique de mon questionnement, des écarts vont se creuser entre ce que j'ai prévu et ce que les élèves vont m'apporter comme réponses. Une phase d'imprévu apparaît donc dans la majorité des cours et il est indispensable pour le professeur de savoir la gérer. Le professeur doit faire preuve de capacité d'adaptation et lorsque les productions syntaxiques imprévues des élèves sont au-dessus de ses espérances, il doit faire preuve de souplesse pour les accepter et de savoir-faire pour les exploiter.

Tenir compte du support et de sa spécificité, des exigences et des niveaux des élèves sont autant d'exigences que le professeur doit satisfaire face à sa classe pour ne pas nuire à la diversité et à la correction des productions syntaxiques. Face à ces différents éléments et de façon concrète par rapport à la séquence que je me suis proposée d'étudier, je me suis décidée à tenter de montrer les principales stratégies d'adaptation que j'ai appris à mettre en oeuvre face aux difficultés les plus fréquemment rencontrées.

2. Les stratégies à mettre en oeuvre :

Il m'est arrivé de faire face au silence des élèves suite à une question que j'avais posée.
Exemple : « *Cómo nos ven los turistas...* » :

¿Cuál es la organización del documento ? ¿De cuántas partes consta y cuáles son ?

Aucune production syntaxique ne faisait suite à la question. Ma première réaction a consisté à répéter l'interrogation plus lentement de façon à faciliter sa compréhension par les élèves. Je leur laisse ainsi le temps de l'intégrer. Lorsque les élèves répondent après la répétition de la question, j'ai remarqué qu'ils ont en fait simplement besoin de prendre du recul pour mieux y réfléchir et la comprendre, mais aussi pour avoir le temps d'élaborer leur propre production langagière. Ils ont besoin de temps pour mettre en branle le processus de la production syntaxique.

Malgré tout, il m'est arrivé à maintes reprises de me heurter encore au silence des élèves même après avoir répété la question. Celle-ci semblait donc ne pas aller dans le sens de la production de syntaxe. Je me suis donc interrogée sur la pertinence de la répétition comme stratégie d'adaptation. En essayant de prendre du recul par rapport au déroulement de mes cours, j'ai conclu que si la question, après avoir été répétée une fois, ne sollicitait aucune réaction chez les élèves, c'est qu'il me fallait adopter une autre stratégie. Ainsi donc face à l'absence de réaction des élèves, il est possible d'adopter la stratégie qui consiste à reformuler. Parfois, cela suffit pour débloquer les élèves et provoquer une réponse qui va dans le sens de l'étude de la syntaxe espagnole.

Exemple : « *Cómo nos ven los turistas...* » :

¿Quién será el fotógrafo ? ...

Fijaos en el título : imaginad qué tipo de persona sacó la foto. Recordad el documento precedente : ¿quién tenía una cámara ? Pues, ahí, ¿quién será el fotógrafo ?

El fotógrafo será un turista.

Mais il arrive encore que la question ne réponde toujours pas aux attentes des élèves. J'ai compris qu'en fait, la question n'était peut-être pas à sa place dans le questionnement. Elle aurait peut-être été posée trop tôt bloquant leur compréhension (qui est l'étape primordiale) et nuisant ainsi à toute production orale. Il faut alors la décomposer en plusieurs étapes.

Exemple : « *España es simpatía* » :

¿Qué impresión se destaca de la mujer ? ...

¿Qué pone de relieve su rojo de labios ?

Su rojo de labios pone de relieve su boca grande y sonriente.

¿Qué permite ver su descote profundo ?

Su descote profundo permite ver sus senos.

¿Qué pone de realce los movimientos de su cuerpo ?

Los movimientos de su cuerpo ponen de realce su talle fino y sus nalgas.

¿Qué impresión se desprende pues de la mujer ?

Es una mujer caliente. (Julien)

Sí, claro, pero dilo de otro modo, con las palabras de la pregunta, y justificándolo.

De la mujer se desprende una impresión de sensualidad por lo grande y rojo de su boca y las curvas de su cuerpo.

En fait, il s'agit de guider les élèves vers le commentaire, les aider à gravir les échelons dans l'élaboration de leur réponse ce qui va aussi dans le sens de la participation orale. La stratégie d'adaptation consiste ici à décoder toutes les étapes intermédiaires facilitant la compréhension des élèves avant d'arriver à l'idée générale. C'est ce schéma global que l'on retrouve en fait

dans l'étude de la photo où il faut passer par l'analyse des personnages et de ce qu'ils représentent avant de demander ce que dénonce la photo.

En revanche, lorsque ce sont des élèves qui apportent dans leur réponse des idées que le professeur n'avait pas prévues mais qui viennent enrichir sa démarche, il doit faire en sorte de les adapter à tous les élèves de la classe afin que la production syntaxique d'un élève bénéficie à tous les éléments de la classe. De même, le professeur doit vérifier qu'elle soit bien comprise par tous. C'est notamment le cas lorsque les élèves apportent des réponses plus riches que celles qui étaient induites par les questions.

Exemple : « *España es simpatía* » :

Describidlos (los personajes del dibujo).

La mujer lleva una vestido de lunares rojos mientras que el hombre lleva una camiseta de lunares verdes.

Il ne faut bien entendu pas passer sous silence cette production mais au contraire adapter ma démarche de façon à la faire intégrer par toute la classe, mais aussi de façon à ce que tous les éléments de celle-ci puissent participer au réemploi de ces structures.

Muy bien. Seguid describiendo a los personajes oponiéndolos.

La mujer tiene hermosos y largos cabellos negros mientras que el hombre no tiene más que algunos cabellos castaños. etc

Mon questionnement n'est plus alors celui de la préparation, des questions imprévues peuvent survenir pour amener les élèves à préciser leur idées, à réemployer les structures apparues pendant le cours, pour que tous les élèves puissent les assimiler. Le professeur doit faire preuve d'opportunisme face aux imprévus du cours pour mieux favoriser l'enrichissement des connaissances syntaxiques des élèves.

Bien entendu, des termes comme 'clarté' doivent faire partie des principales stratégies du professeur. S'il veut aller dans le sens du développement des connaissances syntaxiques de ses élèves, il doit faire en sorte que tout soit rapidement accessible et compréhensible. Il doit éviter l'éparpillement de ses questions, ce qui nuirait à la compréhension des élèves, mais aller plutôt dans le sens d'une progression lente mais sûre.

Le maintien de l'attention des élèves est aussi une des clefs de son enseignement. Il doit tout mettre en oeuvre pour que les élèves restent attentifs à ses propos. L'élaboration d'exercices et d'évaluations vont aussi dans ce sens.

Réajuster les propos des élèves qui s'égarer, répéter ou reformuler la question selon la situation, intégrer les idées non prévues et savoir remettre en cause son propre questionnement tout en favorisant le maintien de l'attention des élèves et en satisfaisant l'exigence de clarté, telles sont les principales stratégies que j'essaie d'utiliser pour favoriser les productions syntaxiques des élèves qui s'opèrent pendant le cours.

Conclusion :

A partir d' une séquence composée d'un court poème et de deux documents iconographiques - une affiche publicitaire et une photo - et inscrite dans le cadre des programmes officiels des classes de BEP, j'ai montré dans ce mémoire de quelle façon le professeur d'espagnol pouvait transmettre à ses élèves des connaissances syntaxiques à travers son seul questionnement.

Pour cela, j'ai dressé une typologie de questions - questions fermées, questions descriptives, questions à réponses courtes et questions à réponses élaborées - qui favorisent plus ou moins l'emploi et l'assimilation d'un point de syntaxe par la classe. J'ai également proposé quelques stratégies - répétition, reformulation, décomposition et adaptation des questions - pour induire plus facilement le réemploi des structures syntaxiques chez les élèves. Tester cette séquence avec ma classe de 2^{nde} BEP 'Métiers de la Vente' m'a confortée dans mon opinion sur la validité de mes recherches.

Je m'aperçois pourtant que j'aurais pu répondre à cette problématique autrement et approfondir mon travail sur les différents types de questions inductrices de syntaxe chez les élèves. Au risque de ne dresser qu'un simple catalogue qui ne saurait - malheureusement (?) - être exhaustif, il eût été intéressant de s'interroger plus précisément sur les questions permettant l'emploi et l'assimilation d'un point de grammaire particulier : chaque type de question correspondrait alors à la mise en oeuvre d'une structure syntaxique donnée selon la nature du document-support. Peut-être cela conduirait-il à élaborer une sorte de méthode quelque peu surfaite et ne tenant finalement aucun compte de la personnalité de la classe ; je me pencherai néanmoins sur le sujet afin de voir si l'on peut tirer parti de ces recherches sans doute laborieuses mais qui ne sauraient manquer d'être véritablement passionnantes.

DEUXIEME PARTIE :

**LE ROLE DU PROFESSEUR D'ESPAGNOL
DANS LA PREPARATION ET LE SUIVI
DU STAGE EN ENTREPRISE**

LE ROLE DU PROFESSEUR D'ESPAGNOL DANS LA PREPARATION ET LE SUIVI DU STAGE EN ENTREPRISE

I. PRESENTATION DE LA CLASSE

Des deux classes de seconde BEP dont j'ai la responsabilité, la première à devoir partir en stage fut celle des Métiers de la Vente, dont seulement huit élèves sur trente-deux ont préféré l'espagnol à l'anglais. C'est donc avec cette classe à effectif réduit que je travaille chaque mardi matin entre dix heures et midi, horaires groupés qui se prêtent mal à la concentration.

Il s'agit d'une classe mixte, qui se compose de cinq filles - dont une hispanophone, Jessica - et de trois garçons ; la classe des '2MV' est réputée dans tout l'établissement pour son absentéisme et son manque de sérieux - en plus de son comportement fort turbulent durant les cours -, cependant cela ne se ressent pas trop en classe d'espagnol du fait du petit nombre d'élèves mais aussi d'une relative motivation. C'est pourquoi j'ai choisi de présenter ma séquence visant à répondre à la problématique posée en première partie de ce mémoire avec cette classe, compte tenu de l'émulation dont ces élèves ont fait preuve lorsque je leur ai annoncé que je conserverai les devoirs de certains d'entre eux pour les inclure dans mon mémoire professionnel.

La classe de '2MV' partant en stage du 24 janvier au 5 février, j'ai commencé une séquence à caractère professionnel dès le retour des vacances de Noël.

II. LA PREPARATION DU STAGE EN CLASSE D'ESPAGNOL

Peu de temps avant les congés d'hiver s'est déroulée une réunion entre les différents enseignants de la classe de '2MV' afin de dresser un état des lieux - élèves qui n'avaient pas su trouver d'entreprise où faire leur stage, etc - et de répartir les visites d'élèves au prorata des heures d'enseignement. C'est alors que j'ai demandé à prendre en charge la visite de deux élèves supplémentaires car on ne m'en avait attribué qu'un seul : je fus par conséquent chargée de la visite de Jessica, Maxime et Benjamin.

Je mis à profit la fin de cette réunion pour m'entretenir avec le professeur de vente - également professeur principal - pour me renseigner du programme abordé jusqu'alors dans sa discipline ; il apparut que je pouvais effectivement, comme je l'avais projeté, proposer des textes sur la grande distribution, le discount et la franchise. Il fut convenu, après une succincte traduction orale des documents en question, que je me contenterai, durant mes cours d'espagnol, d'apporter des connaissances lexicales qui permettraient aux élèves de revoir ainsi les notions de base, mais sans chercher à approfondir ces domaines dont je ne suis pas spécialiste. Je pus alors commencer à élaborer ma séquence professionnelle.

III. LA SEQUENCE ET SON DEROULEMENT

Voici donc la séquence à caractère professionnel et le devoir de stage que j'ai proposés à la classe de seconde BEP Métiers de la Vente aux dates des 4, 11 et 18 janvier.

EL SECTOR DE LA DISTRIBUCIÓN

Los consumidores pasamos en muy poco tiempo del sosiego¹ tradicional de la vieja tienda en el barrio a la frenética actividad y la variada oferta de las secciones² en los grandes almacenes. Basándose en una esperada atención al cliente y en la abundancia de productos de distintas marcas y precios en un mismo centro, los grandes almacenes han vivido una época dorada que se ve amenazada ahora con la proliferación de hipermercados y tiendas especializadas.

En la distribución de productos de gran consumo las tendencias más probables en el futuro son, en cuanto a la estructura física del sector, el continuado crecimiento de hipermercados de tamaño³ medio, entre 5.000 y 6.000 metros cuadrados de sala de ventas.

La comodidad en los accesos se ha convertido en una baza⁴ fundamental que juegan los hipermercados. Ante la falta de tiempo, los consumidores tienden a

espaciar⁵ sus compras y a utilizar sus vehículos para el transporte de los productos adquiridos. Frente a las dificultades de llegar a los almacenes enclavados en los centros urbanos, los hipermercados se han instalado habitualmente en las afueras de las ciudades o en zonas no congestionadas por el tráfico.

«El concepto de comodidad lo entendemos como inexistencia de atascos⁶, el desarrollo de aparcamientos accesibles, amplios y gratuitos», subraya Felipe Díaz de Bustamante, director general de los Centros Comerciales Continente. «Es la comodidad y el ahorro que supone encontrar todo bajo el mismo techo y los amplios horarios de apertura que permiten la no coincidencia de la jornada laboral con el acto de compra».

El País Negocios, 16.10.1994

1. *tranquillité*
2. *rayons*
3. *taille*
4. *atout*
5. *espacer*
6. *embouteillages*

EL SECTOR DE LA DISTRIBUCIÓN

Encuentro 1^{ère} p127

Séance : 2 heures :

Objectifs :
culturel : la grande distribution.
lexical : commerce et vie urbaine.
méthodologique : l'article de presse.

Questionnement

1. Distribution du document. Lecture magistrale.

2. Lecture silencieuse.

Consigne : Después de leer el texto, presentar el documento y decir de qué trata.

Este documento es un artículo de El País Negocio que trata de lo que suelen hacer los consumidores y de los criterios según los cuales eligen el supermercado en el que van de compras.

3. Lecture du 1^{er} paragraphe par un élève:

¿Os faltan palabras?

« Los consumidores pasamos ... » : nous, les consommateurs, nous passons ...

¿Cuáles son las dos categorías de comercios que se oponen en este párrafo ?

En este párrafo se oponen el comercio tradicional representado por la vieja tienda del barrio y el comercio de los grandes almacenes.

¿En qué consiste la oposición ? Subrayar los términos que se oponen.

tienda =/= grandes almacenes

sosiego =/= frenética actividad

¿En qué consistió el cambio en las costumbres del consumidor ?

Antes los consumidores iban de compras en las pequeñas tiendas de su barrio mientras que ahora prefieren ir en los grandes almacenes.

¿De qué manera ocurrió el cambio ?

El cambio ocurrió muy rápidamente.

¿Cómo se justifica el cambio ?

El cambio se justifica por las muchas ventajas que los grandes almacenes ofrecen a los consumidores.

¿Cuáles son las ventajas que ofrecen los grandes almacenes ?

*Los grandes almacenes presentan un gran número y una gran diversidad de productos ;
ofrecen distintas marcas y precios ventajosos porque tienen una
abundancia de productos ;*

se cuidan con el cliente, prestan atención al cliente.

A pesar de todas estas ventajas, ¿siguen viviendo tranquilamente los grandes almacenes ? Justificar.

Los grandes almacenes ya no viven tranquilamente porque se ven amenazados por los hipermercados.

¿Por qué los amenazan los hipermercados ?

Los hipermercados amenazan los grandes almacenes porque son cada vez más numerosos.

¿Cuáles son las dos categorías de comercios que se sustituyen al gran almacén ?

Las dos categorías de comercios que se sustituyen al gran almacén son los hipermercados y las tiendas especializadas.

¿Qué es una tienda especializada ? Citar ejemplos.

Es una tienda en la que se venden ciertos productos o productos de una gama determinada.

¿Cuál es la diferencia entre un gran almacén, un supermercado y un hipermercado ? Citar ejemplos.

Es una diferencia de tamaño y de situación.

Grandes almacenes : - El Corte Inglés en España ;

- *Les Galeries Lafayette, Monoprix, etc, en Francia.*
- Supermercados : - Maxim en España ;*
- Super U, Champion, Intermarché, etc, en Francia.*
- Hipermercados : - Continente en España ,*
- Continent, Carrefour, Auchan, etc, en Francia.*

4. Lecture du 2nd paragraphe par un élève.

¿Qué comercios van a seguir creciendo en número ?

Son los hipermercados los que van a seguir creciendo en número.

(¿Qué comercios van a disminuir en número ?

Son las tiendas tradicionales las que van a disminuir en número.)

¿Cuál es la superficie media de los hipermercados ?

La superficie media de los hipermercados varía entre cinco mil y seis mil metros cuadrados.

Ahora, sin leer el fin del texto, imaginad por qué son estos comercios los que van a crecer.

(actividad escrita ; cada alumno tendrá que leer en voz alta su producción).

Son los hipermercados los que van a crecer en número porque ofrecen una mayor diversidad aún de productos que los grandes almacenes.

porque su tamaño de 5.000 o 6.000 metros cuadrados impiden que se pierda el cliente entre las secciones o que se canse recorriéndolas.

5. Lecture du 3^{ème} paragraphe par un élève.

¿Cuál es el criterio esencial para construir un hipermercado ?

El criterio esencial es la comodidad de su acceso.

¿Para qué es una condición fundamental ?

Es una condición fundamental para que la gente no pierda tiempo.

¿Cómo la gente suele facilitarse la vida ?

La gente suele facilitarse la vida espaciando sus compras y utilizando sus vehículos para el transporte de las compras.

¿Por qué la gente necesita espaciar sus compras ?

La gente necesita espaciar sus compras para ganar tiempo ;

porque después del trabajo no le queda mucho tiempo.

(¿Cómo suele vivir la gente ahora ?

La gente siempre tiene que correr.

La gente suele estar de prisa.

A la gente no la queda tiempo ni siquiera para descansar.)

¿A qué problema se enfrentan los grandes almacenes ?

Los grandes almacenes se enfrentan al problema de su situación geográfica ya que están enclavados en los centros urbanos.

¿Por qué es difícil acceder a los centros urbanos ?

Es difícil acceder a los centros urbanos por la circulación y los atascos.

Por eso ¿dónde se suele encontrar los hipermercados ?

Se suele encontrar los hipermercados en las afueras de las ciudades por lo fácil de su acceso.

6. Lecture du dernier paragraphe par un élève.

¿Qué criterios incitan a que la gente vaya de compras en los hipermercados ?

Los criterios que incitan a que la gente vaya de compras en los hipermercados son la posibilidad de aparcarse gratuita y fácilmente y la ausencia de atascos.

Para la gente ¿cuáles son los dos conceptos claves ?

Los dos conceptos claves para la gente son ahorro y comodidad.

¿En qué consiste el ahorro ?

Consiste en un ahorro de tiempo, ya que la gente puede encontrar todo bajo el mismo techo, y ahorro de dinero, porque los productos son menos caros que en los centros urbanos.

¿Qué caracteriza también los hipermercados ?

También caracterizan los hipermercados sus amplios horarios de apertura.

¿Por qué es necesario que los hipermercados tengan largos horarios de apertura ?

Es necesario que los hipermercados tengan largos horarios de apertura para que la gente pueda ir de compras después del trabajo.

Activité élèves.

Hacer un cuadro de las ventajas e inconvenientes de cada tipo de comercio. (trace écrite)

	ventajas	inconvenientes
tiendas tradicionales		
grandes almacenes		
hipermercados		

TRAVAIL PERSONNEL

Tiendas tradicionales : traducir al español las palabras siguientes :

- boulangerie
- pâtisserie
- boucherie
- charcuterie
- épicerie
- parfumerie

- primeur
- mercerie
- cordonnerie
- chausseur
- maroquinerie

- prêt-à-porter
- salon de coiffure
- bureau de tabac
- fleuriste
- droguerie

EL « HARD DISCOUNT » IRRUMPE EN ESPAÑA

El hard discount que consiste en la distribución en autoservicios de productos a bajo precio, con un surtido¹ normalmente reducido, estricto control de costes y bajos márgenes, tiene un potencial muy importante en el mercado español. Lo que no escapa a las más importantes cadenas europeas de distribución, sobre todo, alemanas. (...)

En abril de 1994, la cadena de descuento duro Lidl, perteneciente a la cadena alemana Markant, aterrizaba en España con dos tiendas, en Lleida y Villarrobledo (Albacete). Su facturación² el primer año fue de 9.000 millones de pesetas. Hoy, Lidl tiene una red de 60 establecimientos por todo el mercado español. (...)

La llegada a España de estos grandes grupos con su fórmula de hard discount supone un reto³ importante para el sector

de la distribución en general y cambios de estrategia que afectan también a la industria. Así, es previsible que, a medio plazo⁴, algunos fabricantes abandonen sus propias marcas y produzcan exclusivamente para las tiendas de descuento duro, con precios realmente competitivos, derivados de la eliminación de gastos⁵ en márketing o publicidad. En el campo de la distribución, por su parte, los grandes - Pryca, Alcampo, Continente, etc - se están encontrando con un competidor⁶ muy agresivo en precios, que está empezando a resultar atractivo a los ojos de los consumidores. (...)

El País, 12 de enero de 1997.

1. *choix*
2. *chiffre d'affaire*
3. *défi*
4. *à moyen terme*
5. *dépense*
6. *concurrent*

EL « HARD DISCOUNT » IRRUMPE EN ESPAÑA

Espacios, DUT - BTS, p35

Séance :	2 heures (interrogation de vocabulaire et correction, étude du texte, trace écrite, expression personnelle).
Objectifs :	culturel : l'Euro ; le discount en Espagne. lexical : discount, publicité, marketing. syntaxique : le passé simple ; lecture et écriture des chiffres.

Questionnement

1. Distribution du document. Lecture magistrale.

2. Lecture silencieuse.

Consigne : Presentar el documento y decir cuál es su tema.

El documento es un artículo de El País que trata de la aparición de los establecimientos de hard discount en España.

3. Lecture du 1^{er} paragraphe par un élève.

¿Os faltan palabras ?

¿En qué consiste el hard discount ?

El hard discount consiste en la distribución en autoservicios de productos a bajo precio, con un surtido normalmente reducido.

¿Cuál es entonces la política de estos establecimientos ?

Estos establecimientos mantienen una política de precios bajos mediante un estricto control de los costes.

¿Qué sitio ocupa en el mercado español ?

El hard discount ocupa un sitio muy importante en el mercado español.

¿Sólo interesan a los comerciantes españoles estos establecimientos ?

No solo interesan a los comerciantes españoles sino también a las más importantes cadenas europeas de distribución y sobre todo a las alemanas.

4. Lecture du 2nd paragraphe par un élève.

¿Os faltan palabras ?

¿Desde cuándo se introdujo Lidl en España ?

Lidl se introdujo en España desde hace tres años (si consideramos la fecha del artículo).

¿Es una central que pertenece a España ?

No, sino que pertenece a la cadena alemana Markant.

¿Ganó mucho dinero el primer año de su instalación ?

El primer año tuvo una facturación de 9.000 millones de pesetas, pues sí es mucho dinero.

9.000 millones de pesetas : Escribir en letras.

Nueve mil millones.

Convertir esta suma en euros y en francos.

1 Euro = 166,386 pesetas ;

1 Euro = 6,55957 francos.

9.000 millones de pesetas = 54.091.89 Euros ;

= 354.814.280 francos.

¿Se desarrolló Lidl en España ?

Sí, se desarrolló Lidl en España ya que en 1997, es decir tres años después de su introducción, ya tiene una red de sesenta establecimientos.

5. Lecture du dernier paragraphe.

¿Cómo califica el articulista la llegada de estos grupos ?

La califica de « reto importante para el sector de la distribución ».

¿Por qué es un reto importante para el sector de la distribución española ?

Es un reto importante porque este sector tiene que adaptarse a esta nueva situación, tiene que cambiar de estrategias para permanecer competitivos.

Es decir, ¿a qué incita la llegada de estos establecimientos de hard discount ?

La llegada de estos establecimientos de hard discount incita a que el sector de la distribución española cambie de estrategias, se adapte a la nueva situación.

¿Sólo afecta al sector de la distribución la irrupción del hard discount ? Justificar.

No sólo afecta al sector de la distribución sino que también afecta a la industria porque va a obligar a los fabricantes a que abandonen sus propias marcas y que produzcan exclusivamente para las tiendas de descuento duro.

¿Qué eliminan así ?

Eliminan los gastos en marketing y publicidad.

¿Qué consecuencia tiene ?

Los productos resultan más competitivos.

¿Qué significa ? ¿Qué cuesta más dinero en la venta de un producto ?

Lo que cuesta más dinero en la venta de un producto son el marketing y la publicidad.

¿Qué son Pryca, Alcampo y Continente ?

Son cadenas de hipermercados.

¿Qué les hace competencia ?

Son los establecimientos de hard discount los que les hacen competencia.

los que compiten con las cadenas de hipermercados.

¿Por qué ?

Porque los establecimientos de descuento duro tienen precios más bajos que en los hipermercados.

¿Por qué resultan cada vez más atractivos a los ojos de los consumidores estos establecimientos de hard discount ?

Porque los consumidores prefieren comprar a bajo precio.

Activité élèves. Production écrite. (trace écrite)

Dar la definición y las características de un establecimiento de descuento duro.

Activité élèves. Expression personnelle.

¿Sueles ir de compras en un establecimiento de descuento duro ? ¿Por qué ?

EL COMERCIO CON RED¹

(...) ¿Se acuerda usted del día que inició su actividad ? ¿Cuánto dinero le costaron sus errores (por una parte necesarios) de instalación, compras iniciales, empleados y organización ? Si tuviera que volver a montar otro negocio igual ya no los cometería ¿verdad ? Invertir con el menor riesgo posible, ésta es la filosofía de la franquicia², un negocio que este año superará³ en España un total aproximado de medio billón de pesetas.

La franquicia ha sido definida por los expertos como un acuerdo entre dos personas o empresas independientes mediante el cual uno (el franquiciador) cede al otro (el franquiciado) los derechos de explotación de una marca, producto, servicio o fórmula comercial, junto con la transmisión de su *know-how* (saber hacer) - una forma concreta de organización empresarial, de recursos humanos y de experiencias anteriores -, a cambio de ciertas compensaciones económicas en forma de canon inicial y *royaltys*. Asimismo, el franquiciador ofrece ayuda

técnica y una serie de servicios regulares al franquiciado destinados a asegurar el éxito de su empresa conjunta. Esta nueva concepción de negocio implantada definitivamente en nuestro país en los años noventa se ha convertido en un sector que representa cerca del 5% del comercio minorista, bastante lejos del 50% de Estados Unidos o el 20% de nuestra vecina Francia. (...)

Si bien la franquicia no es la « panacea » comercial, ya que depende de las personas, a la vista de los resultados, sí se puede decir que es un sistema seguro y rápido de crear negocio y una alternativa para el comercio minorista⁴ que no puede hacer frente por sí solo a la proliferación y protagonismo que han tomado en los últimos años las grandes superficies.

El País, 12 de octubre de 1997.

1. *réseau*
2. *franchise*
3. *dépasser*
4. *détaillant*

EL COMERCIO CON RED

Espacios, DUT - BTS, p37

Séance :	2 heures : 1h : étude du texte ; 40mn : trace écrite ; 10 mn : activités élèves ; 10 mn : consignes devoir de stage (annexes 2.A et 2.B).
Objectifs :	lexical : la franchise. syntaxique : les pourcentages ; la phrase conditionnelle.

Questionnement

1. Distribution du document. Lecture magistrale.

2. Lecture silencieuse des élèves.

Consigne : presentar el documento y su tema.

Es un artículo sacado del periódico El País del 12 de octubre de 1997 que trata de un nuevo tipo de comercio, la franquicia.

3. Lecture du 1^{er} paragraphe par un élève.

¿A quién se dirige el articulista ?

El articulista se dirige a los comerciantes y a los dependientes.

¿Cuáles son los distintos elementos necesarios para montar un negocio ? Explicar en qué consisten.

Los distintos elementos necesarios para montar un negocio son la instalación (el fondo de comercio : local y mobiliario), las compras iniciales (las existencias de artículos para vender), los empleados (los vendedores) y la organización (gestión, ...).

« Si tuviera que volver a montar otro negocio igual ya no los cometería ». Passer à la 1^{ère} personne du pluriel .

Si tuviéramos que volver a montar otro negocio igual ya no los cometeríamos.

¿Cuál es el tiempo de los verbos ?

tuviera : subjuntivo imperfecto ; cometería : condicional presente.

¿Qué expresa esta frase ?

Esta frase expresa la condición.

Déduire la règle de grammaire correspondante.

Construction de l'expression de la condition : SI suivi du SUBJONCTIF IMPARFAIT dans la subordonnée, CONDITIONNEL PRESENT dans la principale.

¿Cuál es la filosofía de la franquicia ?

La filosofía de la franquicia es invertir con el menor riesgo posible.

Decirlo de otra manera, explicando « invertir con el menor riesgo posible ».

La filosofía de la franquicia es gastar dinero en una empresa (en un negocio) estando seguro que no se va a perderlo sino que va a proporcionar.

¿Cuál fue , en 1997, el total de este negocio ?

En 1997 el total de este negocio alcanzó más de medio billón de pesetas.

¿Qué es un billón ?

Un billón es un millón de millones. (en francés, un billion = mille milliards)

¡Ojo! un milliard = mil millones ; un millier = un millar.

« Medio billón de pesetas » : convertir esta suma en Euros y en francos y escribirla en letras.

1 Euro = 166,386 pesetas ;

1 Euro = 6,55957 francos.

medio billón de pesetas = tres mil cinco millones sesenta mil quinientos Euros ;

= diecinueve mil setecientos once millones novecientos uno mil

francos.

4. Lecture du 2nd paragraphe par un élève.

Activité élèves : ayudándose del texto y de sus conocimientos en venta definir los siguientes términos : franquicia, franquiciador, franquiciado. (trace écrite)

Franquicia : es el contrato mediante el cual una empresa concede a otra el derecho de explotar su marca, su razón social, producto o servicio a cambio del pago de una contribución.

Franquiciador : es la empresa que pone su marca a disposición de un comerciante mediante un contrato de franquicia.

Franquiciado : es el comerciante que explota la marca o razón social de una empresa mediante un contrato de franquicia.

Activité élèves : realizar un cuadro en el que aparezcan los derechos y deberes del franquiciador y del franquiciado. (trace écrite)

	DERECHOS	DEBERES
FRANQUICIADOR	<i>Cobra un derecho inicial y un royalty sobre las ventas de su franquiciado</i>	<i>Facilita al franquiciado un asesoramiento técnico (instalación de la tienda, técnicas de venta, experiencia, etc) y la financiación de las campañas publicitarias</i>
FRANQUICIADO	<i>Tiene derecho a recibir asistencia técnica, comercial y publicitaria</i>	<i>Se compromete a pagar un royalty sobre las ventas realizadas y a vender únicamente el producto o el servicio de la empresa franquiciadora, durante el tiempo estipulado en el contrato</i>

¿Qué objetivo tiene este intercambio entre franquiciador y franquiciado?

Este intercambio tiene como objetivo el éxito de su empresa común.

Comparar (o oponer) la parte del comercio minorista que representa la franquicia en España con la de Francia y Estados Unidos.

La franquicia representa en España una parte menos importante del comercio minorista (5 %) que en Francia y Estados Unidos.

La franquicia representa en España el 5% del comercio minorista mientras que representa el 20% y el 50% respectivamente en Francia y en Estados Unidos.

Escribir los porcentajes en letras.

El cinco por ciento ; el veinte por ciento ; el cincuenta por ciento.

¿Es vieja esta concepción del comercio en España ? Justificar.

Esta concepción del comercio no es vieja en España sino nueva ya que se implantó definitivamente en los años noventa.

5. Lecture du 3^{ème} paragraphe par un élève.

Explicar la palabra « panacea ».

La « panacea » es lo mejor.

¿Cuál es el inconveniente de la franquicia ?

El inconveniente de la panacea es depender de las personas.

¿Cuáles son sus ventajas ?

Sus ventajas son : - los buenos resultados que obtiene ;

- lo de ser un sistema seguro y rápido de crear negocio ;

- lo de ser la única solución para competir con las grandes superficies.

¿Qué problema plantea la última frase ? (Recordar el texto « El sector de la distribución »).

La última frase plantea el problema de la proliferación y protagonismo de las grandes superficies (o hipermercados) frente al comercio minorista.

Activité élèves : citar nombres de tiendas franquiciadas en varios sectores (la confección, lo alimenticio,...).

La séquence proposée a bien fonctionné auprès des élèves, certains d'entre eux (Julien et Mélanie) ont même essayé de me donner, en espagnol, des précisions sur le concept de franchise, ravis d'en savoir plus que leur professeur.

IV. LE DEVOIR DE STAGE

Le devoir de stage a été nettement moins bien accueilli de prime abord ; cependant, savoir que les copies de certains seraient intégrés dans mon mémoire les a motivés.

Ce devoir visait en tout premier lieu le réemploi du lexique de la vente, la poursuite de la séquence sur le thème des soldes et enfin, il a servi d'évaluation de fin séquence. En outre, il a permis aux élèves de s'entraîner à l'exercice du rapport de stage. Les devoirs des élèves apparaissent aux annexes 2.A et 2.B.

V. LES VISITES DE STAGE

J'ai rendu visite sur leur lieu de stage à trois de mes élèves. Le premier, Benjamin, a travaillé à « Bricomarché » à Pézenas : il s'est trouvé chargé du rayon décoration et a accompli de ce fait toutes les tâches d'un employé 'normal' : le responsable du magasin (son tuteur de stage était absent) a paru très content de lui ; de ce fait, Benjamin pourra faire son deuxième stage, en juin, pendant quatre semaines cette fois, au même endroit et remettre en application, outre les techniques de vente, les techniques de découpage du verre, de la moquette, du bois d'encadrement, etc, qui lui ont été enseignées pendant ce premier stage.

Jessica a fait son stage à Méze, le village où elle habite, dans une boutique de prêt-à-porter qui propose essentiellement des vêtements masculins ou mixtes - jeans, sweats, T-shirts, etc. Il s'agit d'un magasin peu fréquenté, même en période de soldes, c'est pourquoi son tuteur et patron a aménagé ses horaires pour qu'elle ne s'ennuie pas, mettant à profit sa présence au magasin pour lui apprendre à passer une commande, recevoir une livraison, mettre les vêtements en rayon, etc. Ma visite a été pour elle une occasion de s'entraîner, elle a essayé de me vendre un jean, en me proposant et me vantant toutes les coupes et couleurs possibles ; malheureusement, elle n'a pu conclure sa vente...

Maxime, lui aussi de Méze, a fait son stage dans un magasin d'électroménager où il s'est beaucoup plu. Il a très bien rempli toutes les tâches qui lui ont été confiées, notamment répondre au téléphone : son assurance m'a véritablement impressionnée lorsque j'ai appelé pour prendre rendez-vous. Il n'a bien entendu pas pu conclure de ventes importantes, du fait de son manque d'expérience, mais il a assimilé l'argumentaire de la plupart des appareils de gros électroménager, dans l'objectif de les mettre à profit en juin, voire durant l'été s'il réussit à se faire embaucher.

Les stages m'ont semblé dans l'ensemble bien correspondre aux attentes et au niveau des élèves : tous sont revenus enchantés et plus motivés pour leurs études, c'est d'ailleurs ce qui ressort de leurs devoirs de stage. La visite de stage a également pour avantage de rapprocher les élèves de leur professeur dans la mesure où elle met bien en évidence l'intérêt que l'on porte à chacun d'eux : les élèves ont besoin d'être reconnus et certains ont même exprimé leur

frustration de ne pas recevoir ma visite ; je leur ai alors promis de tous aller les voir pendant leur prochain stage.

VI. LE PROCHAIN STAGE

Le prochain stage des élèves de 2nde BEP Métiers de la Vente se déroulera du 5 au 29 juin ; ces dates correspondent également au départ en stage de mon autre classe d'espagnol, les 2nde BEP Métiers du Secrétariat et Métiers de la Comptabilité. Le professeur de secrétariat m'a déjà demandé de leur apprendre à répondre au téléphone en espagnol ; je prévois donc de monter pour le mois de mai une séquence à caractère professionnel sur le thème de la communication et de la recherche d'emploi. J'ai déjà eu l'occasion d'aborder ce deuxième aspect lors de mon stage de pratique accompagnée pendant lequel j'ai appris aux élèves à faire un curriculum vitae et une lettre de motivation en espagnol ; cette séquence les avait d'autant plus intéressés qu'outre l'aspect quelque peu ludique de notre déplacement en salle d'informatique, ils ont compris qu'ils pouvaient la mettre à profit pour chercher un petit emploi saisonnier. Je reprendrai donc cette séquence avec mes deux classes dès le retour des vacances de printemps.

BIBLIOGRAPHIE

- **Bulletin Officiel de l'Education Nationale**, n°4, 12 juin 1997, hors série.
- **Accompagnement des Programmes de Langues Vivantes, Brevet d'études professionnelles**, collection Lycée, 1998.
- **La Didactique des Langues Etrangères, Pierre Martinez**, collection Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 1996.
- **Dictionnaire Actuel de l'Education, Renald Legendre**, Larousse, 1998.

MANUELS

- **Cambios** Terminales, Bordas.
- **Españas y Américas** Terminales, Hachette, 1988.
- **Encuentro** Premières, Hachette, 1995.
- **Espacios** BTS/DUT, Hachette, 1999.

ANNEXES