

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Tomás Martín Enríquez

**DISCURSO DIDÁCTICO DEL FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN UN CONTEXTO EXOLINGÜE**

**Tesis Doctoral dirigida por el profesor
Dr. D. JENARO ORTEGA OLIVARES**

Granada

2005

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	4
I.- MARCO TEÓRICO.....	9
1.1 Aproximación interdisciplinar.....	10
1.2 La noción de comunicación y competencia comunicativa.....	19
1.3 El del discurso.....	24
1.3.1 El principio de cooperación y las leyes del discurso.....	29
1.3.2 Las unidades del discurso.....	34
1.4 Las interacciones verbales.....	44
1.4.1 Las interacciones verbales en clase de lengua.....	51
1.5 El metalenguaje en la clase de lengua extranjera.....	57
1.6 Variaciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje.....	64
1.7 Realidad y ficción en el discurso de la clase.....	69
II.- APROXIMACIÓN A NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO.....	75
2.1 Descripción del contexto.....	77
2.1.1 Las instituciones.....	78
2.1.2 El profesor.....	80
2.1.3 Los alumnos.....	85
2.2 Presentación del corpus de transcripciones.....	86
III.- ANÁLISIS DEL CORPUS.....	93
3.1 Concepción y delimitación de nuestro estudio.....	94
3.2 Metodología utilizada para el análisis.....	97
3.3 Características genéricas del corpus.....	101

3.4 Aspectos analizados.....	115
3.5 Procedimientos metalingüísticos.....	119
3.5.1 La dilucidación del sentido.....	119
3.5.2 Las explicaciones gramaticales.....	125
3.5.3 La apreciación-corrección.....	132
3.5.3.1 Origen de los errores.....	144
3.5.4. Procedimientos metacomunicativos.....	148
3.6 Presencia de la lengua materna.....	156
3.7 La experiencia cotidiana: entre ficción y realidad.....	191
3.8 Coexistencia de dos culturas y dos realidades.....	202
3.9 La clase de francés: un espacio y un ritual.....	219
 IV.- CONCLUSIONES.....	 232
 V.- BIBLIOGRAFÍA.....	 244
 CORPUS DE TRANSCRIPCIONES.....	 257
Transcripción 1.....	258
Transcripción 2.....	269
Transcripción 3.....	312
Transcripción 4.....	325
Transcripción 5.....	347
Transcripción 6.....	388
Transcripción 7.....	431
Transcripción 8.....	450

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso el francés, comporta relaciones de interdependencia y de colaboración en la construcción del discurso, entre profesor y alumnos. Uno, quien dispensa la transmisión de unos conocimientos, y otros, quienes realizan hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua al mismo tiempo que solicitan ayuda en su aprendizaje. Estas relaciones pueden variar en función del contexto en el que se desarrolle la enseñanza (la institución, el tipo de alumnado, la formación del profesor, etc.). En nuestro trabajo de investigación nos centraremos en la situación de la enseñanza del francés en un contexto exolingüe., es decir, en un contexto no francófono.

El objetivo de nuestro estudio es determinar en qué medida el contexto en el que tiene lugar la clase de francés lengua extranjera incide sobre la construcción de su discurso oral, y se manifiesta en las reacciones y actitudes del profesor y los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua. Por ello nuestra atención en este trabajo está dirigida en igual medida a las intervenciones del profesor y de los alumnos en el proceso interactivo de comunicación que se genera dentro del aula.

El campo de observación está constituido por una selección de transcripciones de secuencias de clases de francés como lengua extranjera, que tienen lugar en un contexto exolingüe. Pero al mismo tiempo hemos pretendido plasmar la amplia diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua, recurriendo a distintos niveles, instituciones, sistemas de enseñanza (reglada, no reglada), etc., con la idea de conceder a nuestro estudio un alto grado de representatividad, si bien los fenómenos

y aspectos analizados están tratados de manera cualitativa y no cuantitativa.

Nuestro método de trabajo estará constituido por reflexiones personales sobre las interacciones apreciadas dentro del aula, que posteriormente podemos leer en las correspondientes transcripciones de dichas clases. Conviene señalar aquí que si bien nuestro campo de investigación se sitúa dentro de la lingüística, aplicada al estudio del discurso hablado en la clase de francés como lengua extranjera, también es cierto que nuestro estudio está recorrido de forma transversal por una serie de disciplinas pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, haciendo que éste evolucione desde lo puramente lingüístico del discurso hacia lo sociocultural. En esta tarea nos hemos apoyado en los trabajos de lingüística (Jakobson, Austin, Searle, Sinclair y Coulthard, Gumperz, Kerbrat-Orecchioni), de didáctica de las lenguas (Moirand, Cicurel, Widdowson, Kramersch, Dabène) y de etnografía de la comunicación (Hymes, De Salins).

Diseño del estudio.

El estudio está estructurado en cuatro capítulos, junto con la bibliografía y los anexos del corpus de transcripciones, presentados en un solo volumen.

Capítulo I: Marco teórico.

En este capítulo presentamos primeramente las distintas disciplinas que aportan la base teórica a nuestro estudio, para continuar con la presentación de los conceptos clave, como son la comunicación, el discurso y sus unidades, las interacciones verbales y el metalenguaje.

El apartado 1.6 aborda los postulados que establece Dabène para distinguir entre contexto endolingüe y contexto exolingüe

En el último apartado se abordan las marcas discursivas que establecen la distinción entre realidad y ficción dentro del discurso de la clase, señaladas por Cicurel.

Capítulo II: Aproximación a nuestro objeto de estudio.

Se realiza una descripción pormenorizada de los distintos ámbitos en los que tienen lugar las clases de francés transcritas y recogidas en el corpus. Se presta especial atención al tipo de institución, al profesor como participante esencial en el discurso de la clase con sus funciones de informador, animador-moderador y evaluador, y por último a los alumnos.

Capítulo III: Análisis del corpus.

En un principio se establece la concepción y delimitación del estudio, para continuar con la presentación de la metodología utilizada.

En el apartado 3.3 realizamos una presentación preliminar de aspectos significativos del discurso analizado en el corpus de transcripciones.

Posteriormente, en el apartado 3.4 se establecen los aspectos esenciales que van a ser analizados en este trabajo de investigación, a saber:

- Procedimientos metalingüísticos.

- Presencia de la lengua materna.
- La experiencia cotidiana: entre ficción y realidad.
- Coexistencia de dos culturas y dos realidades.
- La clase de francés: un espacio y un ritual.

En los apartados siguientes, que constituyen propiamente el análisis del corpus establecido, abordamos el cómo y de qué manera los aspectos anteriormente enumerados determinan y están presentes en la construcción del discurso de la clase.

Al final de cada apartado realizamos una enumeración de observaciones y reflexiones sobre el análisis efectuado para una posible aplicación práctica.

Capítulo IV: Conclusiones.

En este capítulo enumeramos los resultados más significativos obtenidos en cada uno de los aspectos abordados, lo que nos ha permitido avanzar en el conocimiento de la construcción del discurso de la clase de francés como lengua extranjera, y apreciar la participación activa de profesor y alumnos, como verdaderos participantes sociales en dicha construcción.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.

1.1. Aproximación interdisciplinar.

Si bien es verdad que la lengua escrita tiene una especial importancia en las sociedades actuales, más aún desde la aparición de las nuevas tecnologías de comunicación (microinformática, internet, etc.), y que, tal como señala Moirand (1982 : 123), existe una cierta continuidad entre las producciones escritas y orales, no es menos cierto que el lenguaje es antes que nada oral.

Aunque múltiples estudios actuales en lingüística así lo confirman, sin embargo persiste la tendencia a considerar la lengua hablada como norma de menor prestigio o interés con respecto a la norma escrita. A la hora de establecer la descripción sintáctica, por ejemplo, ésta siempre aparece en las gramáticas tradicionales referida a la lengua escrita, y las referencias a la lengua oral son casi anecdóticas en ellas.

Las cosas están cambiando y los estudios realizados sobre producciones orales comienzan a ser numerosos. Pero resulta paradójico que el estudio del discurso oral pueda aparecer aún como algo nuevo. La labor de grabar y analizar las conversaciones deja apreciar cuan diferentes son el discurso oral y el discurso escrito a la hora de organizarse.

En efecto, la inmediatez del discurso hablado hace que a menudo aparezcan elementos perturbadores de la comunicación, tales como fallos de elocución, enunciados inacabados, rectificaciones, reformulaciones, marcas de duda, etc. Esto se explica por la complejidad de las operaciones

cognitivas presentes en la codificación, el poco tiempo del que se dispone en el discurso oral y la imposibilidad de tachar (aquí sólo se puede borrar añadiendo). Todo esto hace que los interlocutores no logren dominar plenamente su discurso.

Sin embargo, como señala Kerbrat-Orecchioni (1991 : 42), esta explicación es válida en gran parte, pero no explica la totalidad de los fenómenos observados , puesto que si vemos lo que ocurre en los intercambios cara a cara, nos damos cuenta de que esos “fallos”, en gran número, son en realidad funcionales desde un punto de vista interactivo.

Por otra parte, a partir del momento en que los enunciados dejan de constituir puros objetos formales para insertarse en un contexto comunicativo, el análisis debe tomar en consideración también los aspectos psico-sociales de la lengua. Por ello podemos decir que el análisis de las interacciones verbales atraviesa la división tradicional entre las distintas disciplinas. No podemos hablar, pues, de un campo homogéneo de estudio, sino más bien de un movimiento interdisciplinar. Trataremos de realizar a continuación una presentación de las distintas corrientes y disciplinas que junto a la lingüística convergen en nuestro estudio.

Etnografía de la comunicación.

En 1962 surge en el seno de la antropología un nuevo campo de investigación dedicado al estudio del habla como fenómeno cultural. El artículo de Hymes “*The ethnography of speaking*” marca el inicio de lo que posteriormente se denominará “la etnografía de la comunicación”, en contraposición a la concepción Chomskyana del lenguaje.

Hymes presenta un nuevo método de investigación de carácter pluridisciplinar en el que el habla es concebida como un proceso de comunicación que debe ser estudiado de la misma manera que lo haría un etnógrafo, apoyándose por una parte en la lingüística y por otra en la psicología. En esa época los lingüistas se interesaban poco por las funciones del lenguaje, privilegiando el estudio de las estructuras. Para Hymes se trata, pues, de centrarse en el papel que el habla desempeña en el comportamiento humano (Bachmann *et alii.*, 1981 : 61)

Esta nueva concepción toma como punto de partida no un código, sino un grupo de hablantes que poseen en común recursos verbales y reglas de comunicación. En cuanto a las proposiciones metodológicas, Hymes parte del modelo de Jakobson, al que añade un nuevo factor, la situación y su función correspondiente de orden contextual. La noción de situación, de contexto social, le resulta fundamental, permitiéndole el estudio del habla como actividad social. De esta manera las funciones del lenguaje tienden a variar en función de la situación.

Las características esenciales de esta corriente, según Kerbrat-Orecchioni (1991 : 59), son las siguientes:

- Concepción global de la competencia (ver apartado 1.2)
- Importancia decisiva acordada al contexto físico y sociocultural en el que se desarrolla la interacción.
- Amplitud del campo de investigación: se trata de analizar no sólo las comunicaciones orales cotidianas, sino también los intercambios

institucionales o ceremoniales, las diferentes formas de elaboración estética del lenguaje, el funcionamiento de la escritura, e incluso de aplicar el método etnográfico al estudio de las evoluciones diacrónicas de los sistemas lingüísticos.

- El interés se centra en los fenómenos de variación en el código, de una comunidad a otra, o en el seno de una misma comunidad, oponiéndose a la idea chomskyana de “comunidad homogénea”. La diversidad de los sistemas comunicativos no debe ser considerada únicamente en sus aspectos negativos (problemas de intercomprensión), ya que posee también un papel importante como marcador de la identidad del hablante.

- Destaca también su interés por las aplicaciones posibles de la reflexión teórica, por ejemplo en materia de comunicación interétnica, en el medio escolar, o en un marco institucional.

- Adopción de un método inductivo, empírico y “naturalista”: se trata de observar los “eventos de comunicación” en su medio natural y de dar cuenta, lo más exhaustivamente posible, de los datos recogidos gracias a un paciente trabajo de campo.

Atendiendo a todas estas características, para Baylon (1991 : 263) la etnografía de la comunicación *“s’efforce de saisir ce que recèlent les sous-entendus, les insinuations, le non-dit des communications sociales; elle essaye de mettre en relief la nature des rapports interpersonnels en passant au crible les mécanismes les plus minutieux de la parole.”*

La etnografía de la comunicación se distingue de la sociolingüística

en el hecho de que procede, en el análisis, de forma más cualitativa que cuantitativa. Y por otra parte, la sociolingüística está estrechamente ligada a la lingüística, mientras que la etnografía de la comunicación surge como una nueva corriente ligada a la etnología. (Bachmann, 1981 : 71)

Por último, conviene señalar que esta corriente ha ejercido una gran influencia sobre el análisis del discurso. A ella se debe el concepto de competencia comunicativa.

Etnometodología.

Muy próxima a la anterior, en los años 60 surge en Estados Unidos esta corriente que se sitúa en el seno de la sociología, aunque en ruptura con la sociología tradicional, y ha tenido una gran repercusión sobre el análisis conversacional.

La etnometodología tiene como objeto de estudio los implícitos sociales de todo tipo que se dan por adquiridos, particularmente los procedimientos que emplean los actores sociales para manejar los problemas de comunicación en la vida cotidiana. (Garfinkel, 1967). Al igual que en la etnografía de la comunicación, se prima el análisis minucioso de todo tipo de interacciones sociales con el objetivo de establecer regularidades. Son especialmente estudiados los procedimientos que ponen de manifiesto las interacciones destinadas a organizar la comunicación (regulación de los turnos de habla, inicio y final de una interacción, la introducción de temas, etc.). Cada individuo se ocupa permanentemente de definir su identidad, para ser reconocido como miembro legítimo de la sociedad (Maingueneau, 1996 : 39). Como precursores de esta corriente se cuentan autores como

Garfinkel, Sacks y Schegloff, que en un principio se consideraron partícipes de las dos corrientes, tanto de la etnografía de la comunicación como de la etnometodología.

Todos los comportamientos observables en los intercambios comunicativos forman parte de un ritual. Éstos obedecen a normas implícitas admitidas como tales, y compete a la etnometodología sacar a la luz esas falsas evidencias sobre las que se construye nuestro entorno familiar (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 62).

El procedimiento utilizado por ambas corrientes es inductivo, y se basa en numerosas observaciones empíricas que sirven de base a la teorización, es decir, permiten descubrir regularidades en el funcionamiento de las interacciones sociales.

Junto a las dos corrientes anteriormente evocadas debemos señalar también los trabajos de distintos autores que han nutrido la reflexión sobre las interacciones sociales. Concretamente los trabajos realizados en sociolingüística por investigadores como Fishman, Jervin-Tripp, y principalmente por Labov y Goffman.

Teorías y disciplinas lingüísticas.

La presentación que haremos en este apartado será breve y concisa, puesto que nuestro estudio se sitúa dentro de la lingüística, y por consiguiente, en los próximos apartados abundaremos en los distintos conceptos y teorías que pertenecen al análisis del discurso. Trataremos al mismo tiempo de establecer los puntos en común y las diferencias entre las

distintas teorías o disciplinas.

La pragmática.

Este término fue introducido por Morris, discípulo de Peirce, en 1938 y designa un componente de la lengua, junto a la semántica y la sintaxis. Morris en *Foundations of the Theory of Signs*, distingue tres disciplinas complementarias: la sintaxis, que es “el estudio de las relaciones de los signos entre ellos”; la semántica, que es el estudio de las “relaciones de los signos con los objetos a los que esos signos son aplicables”; la pragmática, que es el estudio de las “relaciones de los signos con los intérpretes”.

En la misma época Carnap (1942 : 10) concibe la pragmática como el aspecto que engloba a los otros dos componentes de esta teoría lingüística. Así pues para este autor, la pragmática determina la semántica, que a su vez determina la sintaxis. Esto supone la introducción de un análisis funcional de la lengua en el cual las estructuras lingüísticas son consideradas como medios organizados y guiados por fines pragmáticos que permiten su realización. En este caso, los enunciados van a ser considerados como acciones verbales relacionados con un contexto. Un mismo enunciado, según el contexto podrá ser interpretado como irónico o no, como una llamada de atención, la conclusión de una argumentación, etc. (Maingeneau, 1991 : 65).

Entre las dos concepciones mostradas anteriormente hay una percepción significativa que las diferencia: Morris pretende integrar la pragmática como un elemento más unido a la semántica y la sintaxis, e

intenta darle cabida dentro de la lingüística estructuralista. Para Carnap, en cambio, la teoría de los signos deja de ser la referencia para la pragmática y pasa a ser la teoría de la acción: *“parler n’est pas seulement la mise en fonctionnement individuelle d’un code linguistique donné préalablement, c’est d’abord une forme d’action et même une forme socialement essentielle de l’action.”* (Bange, 1992 : 9)

El análisis del discurso.

El análisis del discurso ha sido objeto de múltiples definiciones, e incluso en los países anglosajones se le asocia con el análisis conversacional. Coincidimos, pues, con la definición de Maingueneau (1996 : 11), quien establece que el análisis del discurso *“au lieu de procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même ou à une analyse sociologique ou psychologique de son contexte, vise à articuler son énonciation sur un certain lieu social. Elle a ainsi affaire aux genres de discours à l’oeuvre dans les secteurs de l’espace social (un café, une école, une boutique...), ou dans les champs discursifs (politique, scientifique...)”*

El análisis del discurso se encuentra, por tanto, en la confluencia de las ciencias humanas, y cabe destacar que en Estados Unidos esta disciplina parte de la antropología, mientras que en Francia su orientación es más lingüística.

El análisis del discurso constituye la base fundamental de nuestro estudio. Por ello no abundaremos más en él en este apartado, ya que será posteriormente desarrollado en los apartados sucesivos. Sin embargo cabe destacar las distintas teorías lingüísticas que conciernen al análisis del

discurso y que se aplican a los discursos dialogados. Nos referimos a la lingüística funcional de Halliday, y a los distintos modelos elaborados para analizar la organización de las conversaciones: modelo integrativo de Edmondson (1981), el modelo funcional de la escuela de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975), y sobre todo el modelo funcional jerárquico de la escuela de Ginebra (Roulet *et alii.*, 1985).

Por último, conviene señalar la distinción que establece Levinson (1983) entre análisis del discurso y análisis conversacional, las dos grandes formas de hacer hoy pragmática. Estas dos tendencias representan hoy los dos puntos de referencia entre los que se desplazan los investigadores en sus trabajos empíricos intentando hacer la síntesis. El análisis del discurso parece monopolizar el campo de investigación de la lengua francesa, mientras que en el mundo anglosajón ha primado el análisis conversacional. El análisis del discurso se ocupa también del estudio de las conversaciones, pero lo que lo distingue del análisis conversacional no es el campo de investigación, sino la orientación teórica y metodológica. El análisis del discurso utiliza, según Levinson, la metodología, los principios teóricos y los conceptos básicos de la lingüística. Retoma la teoría de los actos de habla de Searle para aplicarla a los diálogos (Sinclair y Coulthard, Roulet). En cambio, por análisis conversacional debemos entender un tipo de análisis de conversaciones auténticas que se ha desarrollado como continuación de la etnometodología.

La sociolingüística.

Las oposiciones “lengua/habla”, o “competencia/actuación” implican que en el campo de investigación del lingüista únicamente la

lengua constituye un sistema cerrado en el que éste debe interesarse. Es por ello por lo que algunos lingüistas intentaron ampliar la noción de competencia de Chomsky . De esta manera, Hymes desarrolla el concepto de competencia comunicativa: para comunicar, no basta con conocer la lengua, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social. Labov, por su parte, piensa que toda producción lingüística manifiesta regularidades que pueden ser objeto de una descripción. Es él quien impulsa de manera determinante las investigaciones sobre las correlaciones entre variables sociales y variables lingüísticas.

En un principio la sociolingüística se marcó como tarea describir las diferentes variedades que coexisten en el seno de una comunidad lingüística, relacionándolas con las estructuras sociales. Actualmente engloba todo lo que es estudio del lenguaje en su contexto sociocultural. Los investigadores lo que señalan como tema unificador de la sociolingüística es el hecho de que el lenguaje es considerado una actividad socialmente localizada cuyo estudio se desarrolla sobre el terreno (Baylon, 1991 : 35).

1.2 La noción de comunicación y competencia comunicativa.

Hasta los años cincuenta el lenguaje es percibido fundamentalmente como soporte de una actividad mental que se manifiesta de forma unilateral y lineal. El aspecto social del lenguaje es considerado secundario, cuando no es puramente pasado por alto. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 25) describe cómo, en esta concepción del lenguaje, las determinaciones se ejercen en sentido único: la emisión controla unilateralmente la recepción. En este contexto el mensaje parte de un emisor “activo” hacia un receptor “pasivo” y no en sentido contrario, por lo que no cabe esperar una colaboración plena en la

construcción de la comunicación entre las partes implicadas.

Sin embargo, en una concepción interactiva de la comunicación, las fases de emisión y de recepción están en relación de determinación mutua (*Ibid.*). Es el emisor quien controla la transmisión del mensaje, pero el receptor interviene también de forma activa, con reguladores verbales y sobre todo con la actividad mimo-gestual, que influyen definitivamente en el emisor. Además en este contexto los términos de “emisor” y “receptor” no son convenientes, puesto que evocan una asimetría en la comunicación. Es preferible hablar de “locutores”:

“L1 parle: il émet des unités verbales et non verbales, en même temps qu’il reçoit les régulateurs verbaux, et tous les signes non verbaux, émis par L2;

L2 écoute: il reçoit les signes verbaux et non verbaux produits par L1, mais il produit en même temps des régulateurs verbaux, et un abondant matériel non verbal.” (Ibid.: 28).

Lo que podemos considerar innovador en esta concepción de la comunicación es el hecho de que los enunciados no pertenecen exclusivamente al emisor, sino que son el resultado de un trabajo de colaboración entre las partes que intervienen en la comunicación. El sentido del enunciado es determinado no sólo por las reglas lingüísticas que le son aplicables, sino también por el contexto en el que se encuentran los participantes.

Para establecer la definición de “comunicación” acudiremos a la facilitada por Moirand (1990 : 10) en su acepción más usual en didáctica de

las lenguas:

“Il s’agit d’un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l’utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages.”

El lenguaje es considerado en este caso como una “herramienta” que sirve para comunicar y que se desarrolla en situaciones concretas, y en cuyo uso los componentes extralingüísticos adquieren una importancia determinante.

Competencia comunicativa.

El concepto de competencia es introducido, como es sabido, por el fundador de la lingüística generativa, Chomsky, con el cual designa la aptitud que tienen los hablantes de una lengua para producir y comprender frases de forma ilimitada. Esta facultad la circunscribe el autor a la codificación y descodificación de un mensaje conforme a la norma gramatical, sin tener en cuenta la conformidad de tal mensaje con el contexto social o cultural de producción. Será, pues, Hymes, especialista en etnografía de la comunicación, quien, partiendo de las premisas de Chomsky, elaborará el concepto de **competencia comunicativa**, definiéndolo de la siguiente forma:

“Les membres d’une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un

savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes d'emploi" (Hymes 1984 : 47)

La cuestión esencial en la competencia comunicativa se encuentra por tanto en el dominio de las reglas de apropiación contextual de los enunciados producidos

(Gumperz y Hymes, 1972 : VII). De esta forma, para Kerbrat-Orecchioni (1990 : 31) La competencia comunicativa *"apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitudes, où les savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés; savoirs sur des règles de statut variable, mais dont la connaissance est supposée partagée par les interactants: nul n'est censé ignorer la loi, et qui la transgresse risque de voir suspecter sa santé mentale."*

Sería, por tanto, difícil imaginar una competencia comunicativa que no integrara un mínimo de competencia lingüística, del mismo modo que cualquier persona sería considerada como "anormal" si para comunicar empleara únicamente su competencia lingüística, ignorando toda referencia a los aspectos socioculturales. Situándonos en el terreno de la adquisición de la lengua materna o en la situación natural de aprendizaje, el niño o el adulto se apropia al mismo tiempo de las reglas de uso y de las reglas del sistema. Tal como resalta Moirand (1982 : 17) *"Il semble alors impossible de distinguer une compétence linguistique et une compétence de communication; la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication par exemple"*.

Este concepto tuvo amplia repercusión en la didáctica de lenguas extranjeras, suscitó un gran debate y sirvió de apoyo como elemento

fundamental a la corriente comunicativa. Aquí, abandonando la dicotomía establecida por Chomsky entre competencia y actuación, que es respetada por Hymes, nos adherimos a la concepción que tiene Moirand (1982 : 19-20) de este concepto, en el que distingue los siguientes componentes:

- **lingüístico**, establecido como el conocimiento y la capacidad de uso de los modelos fónicos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua;

- **discursivo**, definido como el conocimiento y la capacidad de uso de los diferentes tipos de discurso y de su organización en función de los parámetros de la situación de comunicación en la cual son producidos e interpretados;

- **referencial**, es decir, el conocimiento de los campos de la experiencia, de los objetos y de sus relaciones;

- **sociocultural**, o el conocimiento y la apropiación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, y el conocimiento de la historia cultural.

Tal como señala esta autora, enseñar a comunicar supone interrogarse sobre estas estrategias así como sobre el papel que desempeñan los diferentes componentes de la competencia comunicativa en la producción e interpretación de enunciados. Por tanto, en el estudio que pretendemos llevar a cabo este concepto será de especial relevancia a la hora de realizar el análisis de las interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto de enseñanza de la lengua que hemos elegido.

1.3 El discurso.

En la didáctica de las lenguas, una vez que se abandona la lingüística pura para abordar una concepción pragmática de la lengua, teniendo como punto de referencia la comunicación, la noción de discurso se presenta como muy pertinente, ya que ésta integra no solamente las estructuras lingüísticas sino que también toma en consideración las relaciones semánticas y los principios pragmáticos. El término discurso debe ser entendido, más que como un campo de investigación delimitado, como un cierto modo de entender el lenguaje, considerado como la actividad de los hablantes en contextos determinados. Por ello, ya que integra elementos de orden no lingüístico, el discurso no puede ser objeto exclusivo de un análisis puramente lingüístico.

Maingueneau (1996 : 28) establece una serie de oposiciones gracias a las cuales la noción de discurso toma valores precisos:

- *Discurso/frase*: el discurso constituye una unidad lingüística compuesta por una sucesión de *frases*. En esta acepción Harris (1952 : 8-45) habla de “análisis del discurso”, lo que otros denominan “gramática del discurso”. Actualmente se prefiere hablar de texto y de lingüística textual.

- *Discurso/enunciado*: además de su carácter de unidad lingüística, de enunciado, el *discurso* forma una unidad de comunicación asociado a condiciones de producción determinadas, es decir, que pertenece a un tipo de discurso determinado: debate televisivo, artículo de periódico, novela, etc. En esta perspectiva *enunciado* y *discurso* nos llevan a dos puntos de vista diferentes: «*Un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration “en langue” en fait un énoncé; une étude linguistique des conditions de production de*

ce texte en fera un discours» (Guespin, 1971 : 10).

- *Discurso/lengua*:

a) La *lengua* definida como sistema de valores virtuales se opone al *discurso*, al uso de la lengua en un contexto particular, que al mismo tiempo restringe esos valores o suscita otros nuevos.

b) La *lengua* definida como sistema compartido por los miembros de una comunidad lingüística se opone al *discurso*, considerado como un uso restringido de ese sistema.

- *Discurso/texto*: el discurso es concebido como la asociación de un *texto* y de su *contexto*.

Situándonos en el campo de la didáctica de las lenguas, Widdowson, en *Teaching Language as Communication* (1978) y *Explorations in Applied Linguistics* (1979), establece las bases de una enseñanza cimentada no ya sobre la gramática de las palabras y de la frase, sino sobre el discurso y la interpretación del discurso. Parte del hecho de que, en las situaciones naturales, es decir aquellas en las que la lengua es utilizada como medio de comunicación y no “puesta en escaparate” como en las clases de idiomas, el comportamiento normal no es el de producir frases aisladas, sino el de utilizar frases para establecer un contacto con los demás. El discurso es para él la utilización de enunciados en combinación para realizar actos sociales (1979, p. 93). El discurso cumple dos funciones: una **función proposicional** (lo que dicen las palabras) y una **función ilocucionaria** (lo que se hace con las palabras, por ejemplo: acusar, pedir una información, dar una orden, etc.). De esta forma cuando un individuo produce una frase en el curso de una comunicación normal, realiza simultáneamente dos cosas. Por un lado

expresa una cierta proposición; por otro, y al mismo tiempo, realiza un acto ilocucionario. Tomemos el ejemplo siguiente de una conversación, la frase de A dirigida a B: *Mi marido le devolverá el paquete mañana*. Esta expresión no sólo tiene como contenido proposicional la devolución de un paquete por el marido, sino que también puede ser interpretada como una amenaza, una promesa, una advertencia, etc. según el contexto.

Widdowson distinguirá también dos elementos esenciales en el discurso para que la comunicación tenga lugar. La **cohesión** que une los contenidos proposicionales de las frases y asegura un desarrollo temático satisfactorio, y la **coherencia** que une las funciones ilocucionarias. Desde esta perspectiva, el sentido de un discurso no viene dado exclusivamente por la lengua: en su última configuración interviene activamente el receptor, quien lo descubre gracias a las pistas que el emisor le proporciona. Tomemos los ejemplos siguientes citados y comentados por Kramsch (1984):

1a)

A : *Me traerá el paquete, ¿de acuerdo?*

B : *Mi marido se lo traerá mañana.*

El orden de las palabras, el uso de pronombres y de elementos anafóricos nos indican una continuidad entre las dos frases y que éstas son acordes con el contexto discursivo dado. Por el contrario, la coherencia es lo que une las funciones ilocucionarias. Un discurso puede ser coherente sin tener cohesión. Por ejemplo:

1b)

A : *Me traerá el paquete mañana, ¿de acuerdo?*

B : *Me marchó esta noche a París.*

El intercambio 1b tiene sentido porque establecemos un enlace implícito: “No podré traérselo mañana porque me marché esta noche a París”. Es nuestra interpretación de los actos ilocucionarios lo que nos permite establecer los lazos de cohesión. En cambio, en 1a es nuestro conocimiento de las relaciones de cohesión lo que nos permite establecer la coherencia.

Widdowson, al distinguir entre cohesión y coherencia, dilucida la diferencia entre dos formas de concebir el lenguaje más allá de la frase. Una, la del análisis de textos que considera el lenguaje como un conjunto de elementos formales unidos por elementos de cohesión. Y otra, la del análisis del discurso, que considera el lenguaje como un conjunto de enunciados destinados a realizar actos comunicativos y que unidos forman unidades de comunicación más amplias. No distinguimos aquí entre texto escrito y discurso oral, sino entre perspectiva formal o perspectiva comunicativa sobre un discurso que puede ser oral o escrito.

En el proceso de la comunicación Halliday(1973) distingue tres sistemas de conocimiento que corresponden a las tres funciones del lenguaje: 1) un sistema textual, compuesto de formas lingüísticas determinadas (gramática, fonología, léxico, entonación); 2) un sistema interpersonal, formado por principios pragmáticos variables que regulan el discurso: tipos de intercambio lingüístico, secuencias de actos de habla, reglas e inferencias conversacionales; 3) un sistema ideacional que comprende las reglas semánticas del discurso: nociones en número limitado y de carácter universal: conceptos, es decir representaciones de la realidad individuales o colectivas; relaciones lógicas de causa, condición, comparación, consecuencia, equivalencia, etc. De esta forma, **aprender a comunicar, es adquirir el**

conocimiento de las convenciones que rigen el proceso de la comunicación,
(Kramsch, 1984a : 12).

El discurso está determinado por estos tres sistemas, y sujeto a variaciones introducidas ya por el grupo socio-cultural, ya por los participantes. Es un proceso muy dinámico, y de ahí que no pueda ser transmitido directamente al alumno en tanto que categorías formales o funcionales. Dicho proceso será construido por los interlocutores y en él las interacciones serán determinantes para construir el sentido. Las interacciones se establecen entonces a tres niveles diferentes: nivel textual, nivel interpersonal y nivel ideacional, lo que permite la construcción y el intercambio de sentido entre interlocutores. Así, el discurso es concebido pues por Kramsch (*Ibid.* : 22) como :

“L’usage de la langue pour l’accomplissement d’actes sociaux, échange verbal et non-verbal à différents niveaux de communication, interaction non seulement entre ces différents niveaux, mais aussi entre les énoncés, les intentions et les représentations du monde de deux ou plusieurs personnes engagées de manière coopérative dans la construction d’un sens, c’est-à-dire dans l’établissement d’une entente mutuelle.”

De esta concepción se desprende que el análisis del discurso se enriquece de innumerables estudios realizados en los ámbitos del análisis de la conversación, análisis de los actos de habla, convenciones socioculturales, análisis de grupos, estrategias psicológicas de interpretación, etc. Evidentemente, también y fundamentalmente, de estudios formalmente lingüísticos. Por ello constituye un campo de estudio amplio que concierne

esencialmente al ser humano en todo su contexto social y por consiguiente constituye un campo de orden pluridisciplinar.

En el campo de la didáctica de las lenguas, el análisis del discurso es de gran valor y utilidad, tanto para los profesores como para los investigadores. Permite explicar puntos comunes de la enseñanza de la lengua, la cultura y la literatura, de una parte, y también ofrecer un marco teórico importante para las diversas teorías sobre la adquisición de las lenguas.

1.3.1 El principio de cooperación y las leyes del discurso.

La principal convención sobre la que reposan las interacciones verbales ha sido formulada por Grice (1979) con la denominación de **principio de cooperación**:

“Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagés.”

Cada participante en una interacción debe aportar su contribución, de manera que pueda responder a las expectativas del coenunciador, en función de la finalidad del intercambio y del momento.

Para Bange (1992 : 109) el principio de cooperación no es otra cosa que el principio general de organización coordinada de las interacciones, por lo que podría denominársele simplemente como **principio de interacción**.

“Nos échanges de paroles ne se réduisent pas normalement à une

*suite de remarques déçues et ils ne seraient pas rationnels, si tel était le cas. Ils sont de manière caractéristique, jusqu'à un certain point au moins, le résultat d'efforts de coopération; et chaque participant reconnaît jusqu'à un certain point dans ces échanges un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptés réciproquement. Ce but ou cette direction peuvent être fixés dès le départ (par exemple par la proposition de soumettre une question à la discussion), ou bien ils peuvent apparaître au cours de l'échange; ils peuvent être relativement bien définis ou assez vagues pour laisser une latitude considérable aux participants (comme c'est le cas dans les conversations sans contrainte). Mais à chaque stade, **certain**s traits conversationnels seraient en fait rejetés comme inappropriés du point de vue conversationnel."*

Tomando como referencia a Kant, Grice establece las categorías que conforman el principio de cooperación: cantidad, calidad, relación y modalidad.

* La categoría de **cantidad** concierne a la cantidad de información que debe ser suministrada, y se puede unir a las reglas siguientes.

- Que la contribución contenga tanta información como sea requerida.
- Que la contribución no contenga más información de la requerida.

* La categoría de **calidad**, a la que se puede unir la regla primordial: "que la contribución sea verídica", y dos reglas más específicas:

- No afirmar aquello que se crea falso.

- No afirmar lo que no se pueda probar.

* La categoría de **relación**. A la que se une una sola regla : “Hable a propósito de”.

Es decir, que la intervención sea pertinente.

* Y por último la categoría de **modalidad** que, contrariamente a las precedentes, no concierne a lo que se dice, sino a cómo se dice. A esta categoría se une la regla esencial de claridad:

- Evitar expresarse con oscuridad.

- Evitar ser ambiguo.

- Ser breve.

- Ser metódico.

Estas categorías llevadas al ámbito del discurso irían referidas a la cantidad de información que da el locutor, a su veracidad, a la pertinencia de su propósito en la situación y a la claridad del discurso.

Grice (1979) se hace la pregunta siguiente: ¿sobre qué base reposa la hipótesis de que los locutores proceden en general de la manera prescrita por estos principios? A lo cual responde:

“...de fait les gens se conduisent comme cela, ils l’ont appris pendant leur enfance et n’en ont pas perdu l’habitude; il est vrai que cela demande un effort considérable de se débarrasser complètement de cette habitude. C’est beaucoup plus facile par exemple de dire la vérité que de mentir.”

El principio de cooperación de Grice aparece, según Bange (1992 :113), como una convención general de la interacción puesta en marcha con la ayuda de un conjunto de normas de conducta que especifican lo que los participantes deben hacer para actuar de manera sensata, razonable, racional, es decir, comprensible.

Maingueneau (1996 : 26), por su parte, afirma que los principios y categorías de Grice pueden ser modificados en función del tipo de discurso y en función de las culturas, que pueden llegar a imponer reglas contrarias a las de este autor:

“Le principe de coopération n’implique pas une harmonie parfaite entre les interactans: toute interaction est traversée de tensions. Cependant, même dans l’interaction la plus polémique il doit exister un minimum de coopération, une volonté commune de respecter certaines règles.”

Numerosos analistas del discurso interpretan el principio de cooperación como un código de buenas maneras. Éste no implica un entendimiento total y absoluto entre los participantes, puesto que toda interacción implica también tensiones y contrariedades. Sin embargo, incluso en la interacción más polémica debe darse un mínimo de cooperación, una voluntad común de respetar ciertas reglas.

El principio de cooperación toma la denominación de **leyes del discurso**, para Ducrot en particular, las cuales constituyen las reglas, culturalmente variables, que cada uno de los participantes presume que el otro respeta cuando intervienen en el intercambio verbal. La definición y el

repertoriado de esas “leyes” suscitan debate.

Kerbrat-Orecchioni (1986 : 196) propone distinguir entre “principios discursivos generales” y “leyes del discurso más específicas”:

- Principios generales: Principio de cooperación, de pertinencia, de sinceridad (hablar es pretenderse sincero, comprometerse con lo que se dice y poder ser garante de ello).

- Leyes específicas:

A) De carácter lingüístico:

- Ley de informatividad (no hablar para no decir nada, no decir lo que el coenunciador ya conoce, etc.).

- Ley de exhaustividad (suministrar la información máxima pertinente susceptible de interesar al coenunciador en un momento dado).

- Ley de modalidad (ser claro y conciso en las formulaciones).

B) Relacionadas con el código de conveniencias:

Como comportamiento social la interacción verbal está sometida a múltiples normas que varían en el tiempo y en el espacio. Por un lado, reglas que rigen el comportamiento del locutor con respecto a su coenunciador (no ser agresivo, burlón, exageradamente adulator, no monopolizar el uso de la palabra); por otra parte, reglas que conciernen al propio enunciador (no ser

demasiado respetuoso, o por el contrario, demasiado pretencioso...).

Si nos situamos en el terreno didáctico de la clase de idiomas, de acuerdo con los principios anteriormente descritos, podemos hablar de contrato o pacto convergente entre profesor y alumnos garantizado por la institución, en el que cada participante asume el estatuto o papel otorgado. La complementariedad de estos estatutos/papeles da a la interacción una interdependencia concordante: una cooperación tácita se instituye. Se establece un juego mimético: los alumnos se esfuerzan en imitar al profesor quien constituye su modelo. (De Salins, 1989).

1.3.2 Las unidades del discurso

A la hora de descomponer el discurso en unidades más pequeñas y operativas que nos permitan un análisis pormenorizado del mismo, resulta inadecuado recurrir al orden gramatical tradicional, puesto que éste no nos permitiría tener en cuenta los elementos situacionales o referenciales adecuados.

Sinclair y Coulthard (1975) desarrollan un modelo de jerarquización del discurso opuesto al análisis lingüístico de Chomsky y tomando como punto de referencia el modelo que Halliday había desarrollado para establecer la idea de una jerarquía dentro de las unidades gramaticales.

El modelo de Sinclair y Coulthard tiene el fin de analizar ejemplos reales de secuencias del discurso y de determinar cuáles son las funciones del lenguaje que entran en juego. Este modelo fue tomado como base para el estudio del lenguaje utilizado en la escuela, y uno de los elementos esenciales que lo caracterizan es la noción de **rango**. Constituye la primera tentativa de

describir en términos de rangos jerarquizados la organización del discurso dialogado en el ámbito escolar. Posteriormente han existido otras propuestas en el mismo sentido como las efectuadas por Edmonson, o por Roulet que matizan y completan el modelo inicial. En nuestro caso nos resulta sumamente operativo el modelo inicial, dado que se centra en el lenguaje de la escuela. En cualquier caso, existe un consenso sobre un denominador común para todos los modelos que se interesan por la estructuración de las conversaciones, tal como señala Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 211):

- la idea de que las conversaciones están constituidas, a nivel básico, no por unidades de información sino, por actos de lengua (es decir, todos los autores retoman a su modo la concepción pragmática del discurso);

- la idea de que las conversaciones se presentan como una arquitectura compleja y jerarquizada, fabricada a partir de unidades que dependen de rangos diferentes, y que son encajadas unas en otras según ciertas reglas de organización.

El cuadro esquemático sobre los distintos niveles del discurso establecido por Sinclair y Coulthard (1975 : 14) es el siguiente:

Organización
no lingüística

Discurso

Gramática

Clase	Lección	Frase
Momento pedagógico	Transacción	Proposición
Tema	Intercambio	Grupo
	Movimiento	Palabra
	Acto	Morfema

Partiremos de este cuadro esquemático, aunque con ciertos cambios en lo que respecta a la presentación de los rangos del discurso. Así, de acuerdo con la denominación empleada por Hymes (1974 : 9) para el rango superior “*speech event*”, utilizaremos la denominación de “evento de comunicación”, en lugar de “lección”. Igualmente en el caso del rango “movimiento”, utilizaremos la denominación de “intervención”, adoptada por Kerbrat-Orecchioni.

A continuación pasamos a presentar los cinco rangos que se distinguen en el orden jerárquico del discurso: evento de comunicación, transacción, intercambio, intervención y acto de habla:

Evento de comunicación.

Se trata de la unidad de rango superior. También llamado, “*speech event*” (Hymes), “interacción” (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 214). Goffman (1973, 1 : 23) lo define como “*l’ensemble de l’interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d’un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme une rencontre pouvant aussi convenir.*”

El problema que se plantea es cómo delimitar esta unidad superior. Para ello Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 215) propone una serie de criterios:

1. El esquema de participación. Según este criterio, el evento de comunicación estaría delimitado por el encuentro y la separación de los interlocutores. Pero piensa la autora que este término es demasiado restrictivo: una persona puede separarse del grupo conversacional o unirse a él, sin que ello suponga necesariamente el comienzo de otra conversación.

2. Unidad de tiempo y de lugar. Este criterio es también demasiado rígido, ya que puede ocurrir que un grupo cambie de marco espacial continuando la misma conversación.

3. Criterio temático. La expresión “cambiamos de conversación”, que en realidad quiere decir “cambiamos de tema de conversación”, implica que el criterio de homogeneidad temática es en este caso decisivo. Sin embargo, la unicidad del tema no es una condición ni suficiente ni necesaria para la existencia de un evento de comunicación.

Combinando los criterios anteriormente expuestos, aunque aplicándolos con cierta flexibilidad, Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 216) propone la siguiente definición: *“Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture”*

Por último, cabe señalar la existencia de intercambios de apertura y de cierre que vienen a delimitar el evento de comunicación.

La transacción.

Denominada también “episode” (André-Larochebouvy y Labov), “pase” (Edmonson”, “serial unit” (Jefferson) y “secuencia” (Kerbrat-Orecchioni, García Marcos). Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 218.) la define como un bloque de intercambios unidos por un fuerte grado de coherencia semántica y/o pragmática.

Volvemos a encontrar el criterio temático, propio también del evento de comunicación, y el pragmático. La transacción es definida por los lingüistas de la escuela de Ginebra sobre la base de que corresponde a un único fin o a una única tarea. Es la unidad intermedia entre el evento de comunicación y el intercambio.

Sinclair y Coulthard (1975 : 56) consideran que las transacciones comienzan y acaban por tipos particulares de intercambios, principalmente: información, orden y petición. La transacción puede tener una duración muy variable. Además, dentro de una transacción nos podemos encontrar con otra nueva transacción. Sus límites de inicio o fin suelen estar fijados por marcadores tales como: “*bien*”, “*bon*”, “*alors*”, etc.

Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 220) señala que las “interacciones” (eventos de comunicación en nuestro esquema jerárquico) se desarrollan según el siguiente esquema global:

- 1- Transacción de apertura.
- 2- Cuerpo del evento de comunicación
- 3- Transacción de clausura

Las transacciones encuadrantes (apertura y clausura) están muy ritualizadas, mientras que las constitutivas del evento poseen una organización más aleatoria y polimorfa.

Numerosos son los factores que determinan la organización interna de estas transacciones: fin, duración, circunstancias del encuentro, frecuencia del encuentro, grado de conocimiento mutuo de los participantes, naturaleza de la relación interpersonal. También varían de una cultura a otra. Sin embargo, señala la autora, en todas las sociedades se aprecia la existencia de rituales particulares para el inicio y fin de los eventos de comunicación, debido a que se trata aquí de operaciones importantes y delicadas.

Por otra parte, De Salins (1987), en un estudio realizado sobre el desarrollo de las clases de idiomas, nos muestra cómo, además de lo que ella llama “conversación dominante” (constituida por los intercambios didácticos propiamente dichos), existen diversos tipos de “conversaciones subordinadas” (inicio y final de la clase, anécdotas, pequeños incidentes). Estas rupturas vienen señaladas por elementos prosódicos tales como un tono de voz no didáctico, un ritmo más acelerado y entonaciones particulares. En estos casos se puede apreciar claramente, señala Kerbrat-Orecchioni, cómo las diferentes transacciones que constituyen un evento de comunicación pueden ser jerarquizadas, de igual manera que los actos de habla en el seno de la intervención, o los intercambios en el seno de una transacción.

El intercambio.

Definido como la unidad más pequeña del diálogo, formada al menos

por dos actos de locutores diferentes (Baylon, 1991 : 242). Esta unidad, constituida por intervenciones, es, pues, aquella con la se inicia la comunicación. Sinclair y Coulthard (1975 : 14) iniciaron su estudio con los términos de enunciado e intercambio. Un intercambio se presentaba generalmente como la combinación de dos enunciados, pero pronto se dieron cuenta de que abundaban casos como el siguiente:

1 *Profesor:* *Pouvez-vous me dire pourquoi vous mangez toute cette nourriture? Oui?*

2 *Alumno:* *Pour être fort.*

3 *Profesor:* *Pour être fort. Oui. Pour être fort. Pourquoi voulez-vous être fort?*

El tercer enunciado no puede ser tomado como un todo. Nos encontramos, pues, en presencia de una unidad inferior al enunciado, una estructura descrita por Bellack (1966) en sus trabajos sobre las interacciones escolares: el encadenamiento de una iniciativa del profesor: la **pregunta**, la **respuesta** del alumno y el **feed-back** (retroalimentación) del profesor. Es una estructura recurrente (Bachmann y otros, 1981 : 164), lo que Moirand (1982 : 37) denomina el intercambio canónico dentro del discurso didáctico. El profesor hace una pregunta, recibe una respuesta, y la evalúa positiva o negativamente. Por tanto, el lenguaje didáctico difiere de la conversación ordinaria en esto, en que está constituido no por dos, sino por tres elementos: la réplica evaluativa que sigue siempre a la respuesta a una intervención inicial. La conversación ordinaria, según Gumperz (1989 : 125), estaría determinada por principios de organización ilustrados por lo que se

denominan pares adyacentes, tales como la pregunta-respuesta, saludo-saludo, petición-respuesta.

La intervención.

En este caso pasamos de las unidades dialogales a la unidad monologal. Denominada también “*move*” (movimiento) por Sinclair y Coulthard (1975 : 14). Este nivel de análisis merece una especial atención pues supone la unión del monólogo y el diálogo, lo que permite construir una teoría unificada de los dos tipos de unidades: la intervención y el intercambio (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 225).

Tomemos como ejemplo el inicio de conversación siguiente analizado por la autora:

- 1 L1: *Salut!*
- 2 L2: *Salut! /*
- 3 L1: *Ça va?*
- 4 L2: *Ça va. / Et toi?*
- 5 L1: *Pas trop mal... / Où cours-tu comme ça?*
- 6 L2: *Au cinéma*

1 y 2 constituyen un intercambio simétrico de saludos, constituido por dos intervenciones;

3 y primera parte de 4: intercambio pregunta-respuesta;

2ª parte de 4 y 1ª parte de 5: intercambio pregunta-respuesta;

2ª parte de 5 y 6: nuevo intercambio pregunta-respuesta.

Se puede apreciar cómo la intervención no se confunde con el turno de habla, lo cual no quiere decir que en ocasiones no puedan coincidir. Ésta se define como unidad funcional con respecto al intercambio, como la contribución de un locutor particular a un intercambio particular. Cada vez que hay cambio de locutor, hay cambio de intervención, pero no ocurre lo mismo al contrario, puesto que el límite entre intercambios puede perfectamente tener lugar en medio de un turno (*Ibid.* : 225).

En cuanto a la organización interna de la intervención, ésta se constituye por medio de los actos de habla. Y precisando aún más, la intervención está compuesta, según el modelo ginebrino, por un *acto director*, que constituye el centro y le confiere su valor pragmático dominante; y por *actos subordinados*, cuya presencia es facultativa y su función variable (ritual, argumentativa, o reformulativa), (Roulet 1987 : 113). Consideremos el ejemplo siguiente:

“Je ne connais pas bien Genève. Pouvez-vous m’indiquer une bonne librairie, je cherche un livre sur Calvin.”

El acto director está encuadrado por un acto subordinado con valor de justificación de la pregunta y por una expansión con valor de precisión.

El acto de habla.

Constituye la unidad más pequeña producida por un locutor y puede estar asociada a una proposición (Baylon, 1991 : 242). Pero un acto no es una unidad gramatical, sino una unidad propiamente discursiva, ya que no siempre corresponde a una proposición o a una frase.

En la perspectiva austino-searliana la noción de acto nos remite a unidades aisladas y no contextualizadas, pero, como señala Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 230), para que éste pueda funcionar eficazmente en el marco de un modelo de interacciones debe ser reordenado, revisado y corregido. En efecto, si un enunciado tal que *“il est huit heures”* puede ser definido fuera de contexto como una afirmación con valor informativo, esta característica resulta manifiestamente insuficiente para dar cuenta de los distintos valores (respuesta, advertencia, reproche, justificación, etc.) que puede tener en contexto (*Ibid.* : 232).

La descripción de los actos de lenguaje plantea dos tipos de problema, según Kerbrat-Orecchioni (1990, 1 : 232). Por una parte el problema de inventario y catalogación, y por otra la dificultad a la hora de limitarlos.

En el contexto de la clase de idiomas Sinclair y Coulthard (1975 : 21) muestran cómo la mayor parte de las preguntas del profesor no tienen, como ocurre en la vida real, una función de petición de información, sino que resultan ser actos de sollicitación destinados a provocar que los alumnos hablen. El mérito de estos autores, según Peytard y Moirand (1992 : 92), es el de haber incitado a los lingüistas y a los especialistas de la comunicación a observar la clase de idiomas y haber promovido el avance de la reflexión sobre las interacciones de alumnos y profesores.

Por último, como conclusión de este apartado, tomamos la reflexión hecha por Gumperz (1989 : 126) sobre la concepción del discurso didáctico:

“L’analyse conversationnelle démontre qu’on ne peut pas considérer le discours comme une simple séquence de phrases sémantiquement

indépendantes les uns des autres. Le discours est composé d'événements de langage, c'est-à-dire de séquences de mouvements et de contre-mouvements liés entre eux, chaque événement étant marqué par un début, un milieu et une fin, de sorte que l'organisation temporelle des arguments et du changement de locuteur détermine ce qui est possible de dire et la manière de l'interpréter. Cette dépendance organisationnelle permet aux participants de guider le cours de l'interaction et de se donner les conditions d'une interprétation. [...] Les stratégies verbales pertinentes sont acquises indirectement par une participation active au processus didactique: nous ne sommes conscients de ce que nous faisons que lorsque quelque chose va de travers."

1.4 Las interacciones verbales.

Uno de los elementos fundamentales que integran el discurso son las interacciones, las cuales derivan de las intenciones comunicativas de los interlocutores. Goffman (1973 :23)

toma prestado este término del campo de la física y establece así su definición de interacción: *"Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres."*. Para Bakhtine (1977 : 136) *"l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage"*. En cualquier desarrollo de un intercambio comunicativo, los participantes ejercen los unos sobre los otros un complejo entramado de relaciones de influencia. Sin embargo, para que exista verdadera interacción, y no solamente individuos que hablan, tienen que darse varias condiciones: los locutores deben aceptar un mínimo de normas

comunes, comprometerse en el intercambio comunicativo, asegurar conjuntamente su gestión produciendo signos que permitan mantenerlo, sincronizando sus turnos de habla, sus gestos, etc. (Maingueneau, 1996 : 49).

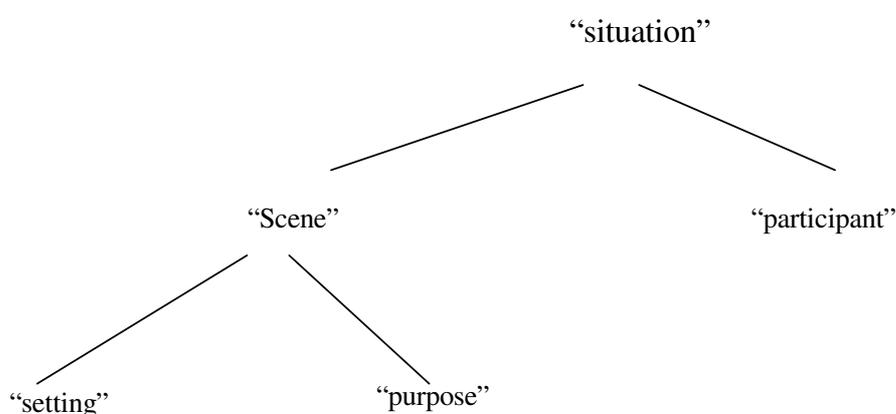
Finalmente, podemos redefinir la interacción tal como la establece Scherer (1984 : 71-100):

“...un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l’information d’une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales”.

La comunicación es multicanal porque en ella intervienen todo tipo de signos, palabras, gestos, mímica, miradas, etc.; en realidad es todo nuestro cuerpo el que habla.

A un nivel muy general podemos establecer que las interacciones se construyen y son interpretadas con la ayuda de un conjunto de reglas que se aplican en un marco contextual determinado. La lingüística moderna, ya sea estructural o generativa, ha considerado que era posible describir las frases independientemente de su contexto de actualización. Sin embargo, gracias a la pragmática y a las aportaciones de autores como Goffman, Hymes y Gumperz la noción de **contexto** toma un auge especial, auge que caracteriza al enfoque interaccionista, para el que el estudio de los enunciados sólo adquiere valor si se los observa actualizados en situaciones comunicativas concretas. De acuerdo con el planteamiento de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 76), consideraremos “contexto” como término equivalente de situación, definido como el entorno extralingüístico del enunciado, en oposición a cotexto.

Aunque es cierto que esta noción dista mucho de tener una definición clara entre los lingüistas. Hymes (1967) propone un modelo llamado “Speaking” y utiliza ocho componentes necesarias para cualquier interacción: “*setting*”, “*participants*”, “*ends*”, “*acts*”, “*key*”, “*instrumentalities*”, “*norms*” y “*genre*”. Pero tomaremos como modelo de definición el propuesto por Brown y Fraser (1979) pues al parecer suscita un mayor consenso entre los lingüistas. Consta de los siguientes elementos:



- El **lugar** (*setting*). Constituye el marco espacio-temporal. Puede ser considerado en sus aspectos puramente físicos, pero también puede serlo desde el punto de vista de su función social e institucional, aunque esta finalidad pueda mostrar una cierta autonomía con respecto al lugar. De esta manera lugar y fin constituyen los elementos integrantes de la escena.

- El **fin** (*purpose*) está ligado a un lugar, dado que todo lugar comporta en sí mismo una finalidad, pero al mismo tiempo es relativamente autónomo, ya que, como señalan Brown y Fraser, un estadio puede ser por ejemplo el lugar de una manifestación política. Por ello lo más importante es el marco físico unido a una finalidad determinada.

- Los **participantes** (*participants*) constituyen el aspecto más importante del marco comunicativo. Pueden ser tomados en cuenta con sus características individuales biológicas y físicas (edad, sexo, pertenencia étnica, etc.), sociales (profesión, clase) y psicológicas (carácter y humor), o bien en sus relaciones mutuas (grado de conocimiento, de parentesco, naturaleza de los lazos afectivos, etc.).

Partimos de la base de que cualquier discurso es de naturaleza interactiva en un sentido amplio, no sólo en el caso de una transacción verbal entre dos o más participantes, sino también en el caso de una negociación mutua en la elaboración destinada a un interlocutor real o potencial (Widdowson, 1979 : 147). Breen y Caudlin (1980) distinguen tres procesos fundamentales en la constitución del discurso de un hablante:

1.- La **interpretación** de las señales dadas por un texto o un interlocutor. Consiste en identificar el tema del discurso, o el problema de comunicación por resolver, y en comprometerse afectiva y cognitivamente en la búsqueda de una comprensión mutua, buscando el “equilibrio” entre asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos.

2.- La **expresión** de un significado nuevo que emerge de la acomodación realizada anteriormente. Se trata de la producción, es decir, de la reconstrucción o recreación de un significado ampliado con las representaciones colectivas de dos o más participantes en el discurso.

3.- La **negociación** o el ir y venir constante entre significado deseado y significado expresado por el hablante, y entre el significado percibido y reconstruido por el oyente.

Las cuatro facultades o destrezas a través de las cuales se muestra la capacidad observable de construir un discurso serán pues: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita.

En nuestro estudio será la negociación, la actividad que básicamente centrará nuestra atención. Según Kramsch (1984a : 18):

“Elle a lieu non seulement entre stratégies d’interprétation et stratégies d’expression, mais aussi entre ma perception du problème et celle de mon interlocuteur, entre ma perception de son point de vue et sa perception du mien, pour une réduction de notre incertitude mutuelle. Cette négociation s’opère à travers l’organisation des tours de parole, le ménagement de thèmes du discours et l’accomplissement des tâches de la communication.”

Toda interacción verbal tiene lugar por medio de una sucesión de **turnos de habla**. Podemos decir que la construcción de un diálogo, de una conversación tiene como principio fundamental la alternancia en el uso de la palabra. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 159) de acuerdo con los postulados de Sacks, Schegloff y Jefferson (1978) establece que los participantes están sometidos a un sistema de derechos y deberes:

- el locutor en uso de la palabra L1 tiene derecho a guardar la palabra un cierto tiempo, pero también el deber de cederla en un momento dado;
- su sucesor potencial tiene el deber de dejar hablar a L1, y de escucharlo durante su intervención, pero también tiene el derecho de reclamar la palabra al cabo de cierto tiempo, y el deber de tomarla cuando L1 se la cede.

La fórmula *ababab* con la que Sacks, Scheglof y Jefferson (*Ibid.*) resumen el sistema de alternancia en los turnos de habla (forma muy somera y que en realidad sólo es apropiada para una conversación entre dos personas) permite, sin embargo, ilustrar las tres propiedades esenciales de este sistema:

1.- La función locutora debe ser ocupada sucesivamente por diferentes participantes, con un equilibrio relativo en la extensión de los turnos que caracterizan la conversación.

2.- Una sola persona habla a la vez. No son raros los encabalgamientos en una conversación espontánea, pero estos duran poco tiempo. Esto se debe a la propia naturaleza del intercambio verbal, y a las exigencias de hacerse escuchar. La palabra simultánea produce un efecto cacofónico, y por ello los participantes muestran todo el interés para intentar evitarlo.

3.- Siempre hay una persona que habla. El tiempo de la conversación está casi siempre ocupado por la palabra, lo que reduce pausas y silencios a un mínimo.

Estos principios son básicos para la concepción óptima de una conversación. Constituyen una ilustración de los mecanismos de intersincronización y del carácter cooperativo que se establece en cualquier interacción verbal.

Visto todo lo anterior es necesario precisar, tal como lo señala Bachmann y otros (1981 : 142) que el turno de habla no puede ser nunca considerado como una unidad lingüística sino como una unidad interaccional que abarca multitud de formas lingüísticas pudiendo ir de construcciones

léxicas autónomas hasta frases complejas, pasando por la risa, un gesto o los tipos de sintagmas más diversos. Contrariamente al enunciado, concepto que toma sentido desde el punto de vista lingüístico, el turno de habla impone un modelo interaccional.

Entre los interlocutores se realiza también un trabajo de colaboración para abordar los temas, y de negociación para llevar a término una comprensión mutua. Keenan y Schieffelin (1976) describen este proceso: designar un tema; aceptarlo e integrar en él temas secundarios, retomar un tema tratado anteriormente; construir, fundamentar, dirigir, evitar, desviar, modificar un tema existente; introducir un nuevo tema. Estas tareas discursivas se reparten de forma más o menos parecida entre los interlocutores.

Asimismo, los interlocutores construyen los turnos de habla de tal manera que exista continuidad lógica en el discurso. Las tareas que se proponen mutuamente los interlocutores son, por lo tanto, de tipo ilocucionario (tematización que requiere una predicación, petición de información que implica una aportación de información, enunciado poco claro que invita a una petición de aclaración , etc.), de tipo cognitivo (una analogía que requiere un contraste, una causa que suscita un efecto), y de orden retórico (una corrección sintáctica que invita a otra corrección). Son tareas que nacen de la propia interacción (Kramsch, 1984a : 20).

Finalmente, al considerar el aspecto social de las interacciones, Coletta (1995), apoyándose en los trabajos de Goffman, Flahault y Bourdieu, establece que "*la langue, le discours (terrain de réalisation de la langue) et l'interaction (terrain de réalisation du discours) constituent des terrains propices*

à l'affrontement et à la négociation des identités sociales, à l'exercice du pouvoir et à la reconnaissance des légitimités propres à chacun."

1.4.1 Las interacciones verbales en clase de lengua.

Debido a los numerosos estudios realizados en los campos de la sociolingüística, la etnometodología, la etnografía de la comunicación, y del análisis del discurso sobre los comportamientos verbales en clase de lengua, la noción de interacción ha tomado un auge considerable. El discurso, como hemos visto, se construye a través de interacciones entre los diferentes interlocutores para establecer un significado, un sentido. En la clase de lengua en contexto exolingüe, el proceso de enseñanza-aprendizaje viene determinado por un discurso de naturaleza interactiva que oscila entre el uso de la lengua materna y el uso de la lengua extranjera, y en el que intervienen como participantes el profesor y los alumnos. La doble dimensión de este proceso es lo que determina el papel y el estatuto de los participantes: una parte que trata de enseñar, de transmitir conocimientos, de impulsar el desarrollo de destrezas, y otra parte que intenta apropiarse de esos conocimientos y destrezas, que intenta aprender. De Salins (1989) distingue en este sentido dos posiciones bien diferenciadas en el contexto de la clase de lengua extranjera. Por una parte el profesor con una "posición alta"; por otra los alumnos que ocupan la "posición baja". La complementariedad del papel y el estatuto de los participantes debe dar a la interacción, en la mayor parte de los casos, una interdependencia concordante. Los alumnos se esfuerzan por imitar al profesor, tomado como modelo.

Gumperz (1989 : 126) considera la conversación como un proceso interactivo en el cual locutores y auditores cooperan para crear las

condiciones que hacen posible la comprensión. Y ésta sigue sus propios principios organizativos, los cuales son independientes en gran parte de la estructura gramatical de los enunciados. Dichos principios se ilustran por lo que se consideran los **pares adyacentes**, tales como la pregunta-respuesta, saludo-saludo, petición-respuesta. Pero a la hora de abordar los intercambios verbales en la clase de lengua debemos a Sinclair y Coulthard (1975) el hecho de haber analizado de manera sistemática por primera vez el estudio de la comunicación entre profesor y alumnos en los términos del análisis conversacional, tomando modelos de la etnografía de la comunicación y de la pragmática anglosajona. De este estudio se desprende la frecuencia de un intercambio lingüístico tipo, con un esquema distinto al de la comunicación habitual fuera del ámbito didáctico: pregunta del profesor → respuesta del alumno → reacción del profesor.

En clase:
Un reloj en la pared

P: Quelle heure est-il?

A: Trois heures

P: Très bien

En la calle:
un transeunte para a Y

X: Vous avez l'heure?

Y: Il est trois heures

X: Merci

Peytard y Moirand (1992 : 92)

Esto nos muestra cómo la comunicación en clase tiene su propia autenticidad centrandó su atención más sobre el sistema que sobre la comunicación. Por ello, no es extraño, como destaca Moiránd (1990 : 93), que el discurso de la clase comprenda una dimensión metalingüística que va más allá del uso de la terminología y que, por tanto, la mayor parte de las

preguntas del profesor no tenga, como en la vida real (así lo señalan Sinclair y Coulthard), una función de petición de información, sino que constituyan actos de sollicitación por parte del profesor para hacer hablar a los alumnos.

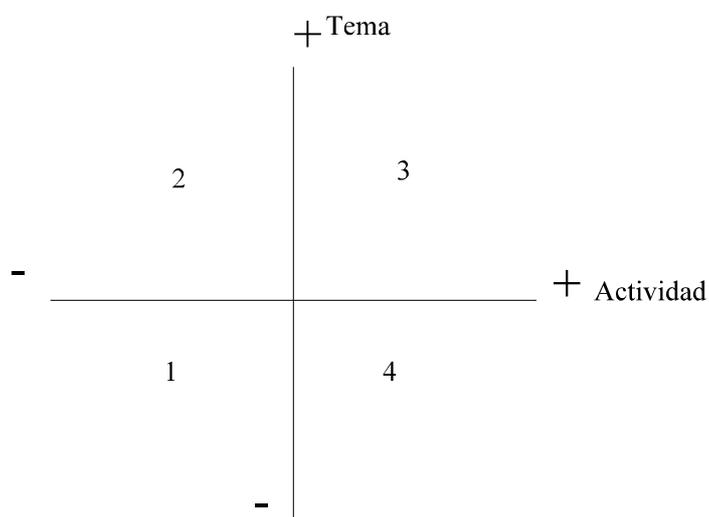
Un modelo más elaborado con el que adentrarse en el análisis de la interacción en clase es el propuesto por Van Lier (1982). Este autor destaca en la organización de los turnos de habla la clave del ordenamiento del discurso y por tanto de la relación de fuerzas entre profesor y alumnos. Para él ese ordenamiento se manifiesta a través del mecanismo de los turnos de habla, la conducción de temas y actividades, y las correcciones y reparaciones.

a) En clase Van Lier considera que la repartición de los **turnos de habla** es de una importancia crucial para el control del discurso y para la responsabilidad del aprendizaje. Según si la selección de los turnos de habla son regulados de antemano o son ofrecidos a la iniciativa de los alumnos, si los turnos son asignados por el profesor o por otro alumno, o si son públicos o privados, el discurso de la clase tendrá un carácter más o menos didáctico, o más o menos natural. En realidad, las actividades dentro de la clase vienen determinadas por una relación de fuerzas establecida por el profesor o por la institución, que determinan la asignación de los turnos de habla.

En cambio, en un contexto natural este mecanismo es mucho más competitivo, pues requiere negociar los turnos de habla y ajustar las propias contribuciones a las de los demás en el seno de la interacción. Para tomar la palabra de forma adecuada en el momento deseado un hablante en situación real de comunicación está obligado a escuchar y analizar cada turno de habla en el transcurso mismo de la enunciación.

b) **Temas y actividades.** El tema sería para Van Lier aquello sobre lo

que trata el discurso, y la actividad, por el contrario, comportaría las prácticas y rutinas que regulan la construcción del discurso. Los dos pueden coexistir en un momento dado, pero la atención puede ser centrada sobre uno o sobre la otra en grados diversos. En el discurso didáctico es el profesor quien tiene el papel principal, pero según si su control sobre el tema o sobre las reglas de la conducción está más o menos reglamentado, podemos clasificar los diferentes tipos de interacción en la clase de idiomas mediante el esquema siguiente:



- 1.- Tema libre (-), actividad libre (-).
- 2.- Tema dirigido (+), actividad libre (-).
- 3.- Actividad dirigida (+), tema dirigido (+).
- 4.- Tema libre (-), actividad dirigida (+).

Van Lier señala que el control de los turnos de habla coincide con el control de los temas y la elección de las actividades. La participación activa

de los alumnos es capital para la adquisición de la lengua extranjera, entonces ¿qué tipo de participación es posible en una situación en la cual los turnos de habla son establecidos de antemano? El alumno tiene la posibilidad de salvar obstáculos en la construcción del discurso de la clase yendo de una actividad a otra, pero no participa debidamente en una verdadera negociación del sentido de lo dicho en clase, lo que no fomenta precisamente un uso creativo de la lengua extranjera (Kramsch, 1984b).

Por el contrario, en el discurso natural se establece un trabajo de colaboración entre los interlocutores en el que cada uno decide abordar un tema, desviarlo o continuarlo. La actitud es mucho más autónoma pero también más competitiva.

c) Reparaciones y correcciones. Van Lier distingue tres obstáculos en la comunicación:

- Problemas de transmisión (en la elocución, en la escucha, o en la comprensión mutua.

- Problemas de procedimiento (reglas según las cuales debe establecerse la comunicación).

- Errores de forma lingüística.

El profesor tiene siempre tendencia a corregir automáticamente el error del alumno, y considera cualquier titubeo como una petición de ayuda. Mientras que en conversación natural los interlocutores prefieren realizar ellos mismos la reparación de una desavenencia de la cual son responsables

(Schegloff y alii, 1977). Van Lier (1982) muestra cómo es mejor considerar la reparación de problemas y de errores como un ajuste interaccional más que como la corrección de faltas, vistas desde una perspectiva normativa.

¿Se puede enseñar el discurso natural? A primera vista nos puede parecer que la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera deba asimilarse lo máximo posible a la adquisición de la lengua en medio natural. El ejemplo más directo es el del niño que adquiere su propia lengua materna. Pero las diferencias en el contexto de producción entre discurso didáctico y discurso natural van a hacer difícil esta asimilación entre uno y otro, salvo si como Coste (1984) señala, consideramos que los discursos naturales de la clase son los discursos didácticos.

Para Kramsch (1984c) el problema que se plantea para el alumno al pasar del discurso didáctico al discurso natural es el hecho de que éste va estar desconcertado ante toda una gama de comportamientos inhabituales en el discurso didáctico:

- Los alumnos carecen en la lengua extranjera de estrategias de comunicación para guiarse en otro tipo de discurso que no sea el discurso didáctico.

- El uso de la lengua extranjera en discurso natural acrecienta la incertidumbre a la hora de tomar la palabra, abordar los temas del discurso y lograr el éxito de la comunicación.

Coste (1984), por el contrario, concibe la clase como un lugar social con sus propios rituales. Ésta, así considerada, no tiene nada de lugar “artificial” y las interacciones que se producen en ella están sometidas a las normas, al

ritual del lugar, al igual que otros lugares sociales, oficina de correos, el café, el estadio, etc. Para él sólo existe el discurso socialmente inscrito y apropiados al momento de su producción.

La clase es un lugar marcado socialmente, donde se trabaja para aprender. La pregunta del profesor puede ser considerada como falsa, puesto que él sabe la respuesta, y abusiva porque al preguntar se establece una relación de autoridad. Pero ¿se podría actuar de otra manera? Tal como señalábamos anteriormente Coste (1984) llega a la conclusión de que los discursos naturales de la clase de lengua son los discursos didácticos.

Esta doble visión del discurso didáctico no nos parece contradictoria sino complementaria, y nos será de extrema utilidad para abordar la construcción del discurso en nuestro estudio.

1.5 El metalenguaje en la clase de lengua extranjera.

El objetivo principal de los participantes en una clase de lengua extranjera es la comprensión mutua, condición indispensable para que exista una evolución en la construcción del saber. En la clase se establece, pues, una distinción evidente entre el profesor que “sabe” y se constituye en modelo, y el alumno que “quiere saber”. Esta situación provoca una asimetría en el discurso.

Para tratar de llegar a un buen entendimiento el profesor recurre a distintos procedimientos tales como: explicaciones de palabras, explicaciones gramaticales, correcciones, etc. El alumno, por su parte, formulará preguntas sobre el sentido de las palabras o enunciados y sobre su uso. Todas estas actividades se incluyen dentro de la **función metalingüística** que Jakobson

(1963 : 209-248) distingue en la comunicación verbal.

Por otra parte, tal como señala Cicurel (1985: 15), lo que caracteriza esencialmente el discurso de la clase es el hecho de que el objeto de aprendizaje es la lengua y el medio para conseguirlo es igualmente la lengua. De ahí la gran importancia acordada al metalenguaje, *“langage qui se prend lui-même pour objet d’étude”* en la clase de lengua.

Jakobson (1963) por su parte, para referirse a la función metalingüística afirma lo siguiente:

“Ainsi pouvons-nous parler en français (pris en tant que métalangage) à propos du français (pris comme langage-objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases françaises.”

En este contexto Rey-Debove (1978) distingue las palabras metalingüísticas que remiten al código lingüístico y las palabras mundanas que remiten al mundo, a la realidad. En la clase de lengua extranjera, tal como señala Cicurel (1985 : 24) cualquier actividad realizada supone una actividad metalingüística añadida, incluso si aparecen pocas palabras con valor metalingüístico. Es el contexto y la toma en consideración de las intenciones comunicativas de los participantes los que determinan el nivel metalingüístico del discurso de la clase.

En el caso de nuestro estudio trataremos, pues, de destacar los procedimientos metalingüísticos específicos que emergen en la construcción del discurso de la clase de francés como lengua extranjera, en los distintos

casos observados en contexto exolingüe, atendiendo a la diversidad de alumnado, instituciones de enseñanza y profesores.

Nos ha parecido interesante, como punto de partida para nuestra reflexión y estudio, mostrar los diferentes procedimientos metalingüísticos que Cicurel (1985 :44), distingue dentro del discurso de la clase en un contexto endolingüe.

***Dilucidación del sentido.**

Gran parte de las intervenciones del profesor están destinadas a la expresión del sentido. Estas pueden seguir dos movimientos distintos (Galison, 1983: 15):

- **Onomasiológico**, que parte de la noción hacia el signo, de las ideas a las palabras.

- **Semasiológico**, que va en sentido contrario, del signo hacia la noción, de las palabras a las ideas.

De igual manera, Cicurel distingue dos procedimientos metalingüísticos esenciales que el profesor realiza:

- Nombra las cosas, y así les atribuye el signo en lengua extranjera que le corresponde. Es el caso de la **denominación**.

- Para explicar un signo desconocido el profesor puede recurrir a la **paráfrasis** o a la **definición**, al **contexto** o bien al uso de **un ejemplo**.

La denominación.

En el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, el profesor, en ocasiones, indica a los alumnos el signo que corresponde a tal o cual aspecto de la realidad. De esta forma, cuando se produce una carencia léxica, es el profesor quien facilita el signo apropiado a la situación.

La actividad de denominar introduce en el discurso de la clase un número reducido de marcadores metalingüísticos como por ejemplo: “on dit”, “on pourrait dire”, “on appelle”, etc.

La paráfrasis.

Besse (1975 : 55) define las paráfrasis como *“l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent.”* Puede darse una ligera variación de sentido cuando el profesor se sirve de la paráfrasis para explicar un signo, pero en este caso éste lo señala.

El interés de la paráfrasis es que se utiliza en la misma situación de discurso, y no requiere ningún conocimiento metalingüístico específico por parte de los alumnos (Besse, 1980).

La definición.

Cicurel considera la definición como un procedimiento explicativo que se aproxima a los procedimientos lexicográficos. En este caso la palabra que se pretende explicar aparece acompañada de introductores metalingüísticos, y se encuentra aislada de su contexto originario. Este procedimiento requiere

la presencia de términos introductores tales como: “sorte de”, “personne qui”, “acte de” “celui qui”, etc.¹

Galisson (1979) distingue dos categorías de definición: **las definiciones relacionales**, que nos remiten a la raíz del término que queremos definir, y las **definiciones sustanciales**, que comportan un significado aproximado y diferencias específicas.

Refiriéndose a una situación.

La explicación de una palabra desconocida se puede realizar también recurriendo a una situación que permite al alumno adquirir el sentido de ésta. Como marcadores de la situación pueden aparecer: “si” o “quand”. Ocurre con frecuencia que la situación explicativa del profesor guarda una relación directa con la clase, con el saber compartido, o con los alumnos.

En la mayoría de los casos el profesor debe utilizar varios de estos procedimientos de forma simultánea para explicar el sentido de una palabra desconocida, en función de las características de los alumnos o del contexto de enseñanza, ya que es él quien conoce mejor que nadie las circunstancias de unos y otro.

*** El discurso gramatical.**

La función del discurso gramatical es la de describir la lengua, y por ello constituye una parte esencial del discurso metalingüístico. Cicurel (1984) señala que el discurso gramatical del profesor es muy específico, alejándose

1

Estos términos introductores pueden aparecer en el contexto de nuestro estudio tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Los citamos en francés por respeto al texto original de la autora.

mucho de las gramáticas o manuales de texto. Esto se produce en función de la situación de la clase, en donde el objeto de las explicaciones gramaticales no es tanto describir la lengua sino enseñarla.

En una explicación gramatical el profesor debe tener en cuenta lo que Cicurel (1985) llama el “patrimonio lingüístico” de los alumnos, es decir, los conocimientos gramaticales previos, para a partir de ellos ir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El lenguaje gramatical del profesor es muy accesible para que los alumnos puedan comprender. Adopta por ejemplo muchas convenciones decididas por la clase, que permiten aludir a la regla gramatical sin hacer mención explícita de ella. Este procedimiento facilita una mejor comprensión entre profesor y alumnos y da mayor agilidad al discurso.

Otro factor que Cicurel (1985) señala como determinante en las explicaciones gramaticales del profesor es su propia formación. Y en nuestro caso consideramos que el hecho de que alumnos y profesor compartan la misma lengua materna y los mismos referentes gramaticales va a permitir una configuración determinada del discurso de la clase a la hora de abordar la explicación de reglas gramaticales.

Por último, conviene señalar la presencia de ejemplos en el discurso de la clase de acuerdo con lo que Cicurel establece: *“l'exemple possède une valeur métalinguistique par le fait qu'il démontre une règle ou un usage.”* (Ibid. : 71). En efecto, el ejemplo tiene la ventaja, con respecto a la simple explicación gramatical, de mostrar una situación localizada en el tiempo y en el espacio y con unos personajes marcados socialmente. Según la autora, el ejemplo cumple tres funciones en la clase de lengua:

- muestra el funcionamiento de una regla previamente enunciada,

presentando un fragmento de discurso:

- reemplaza la regla;

- proporciona el contexto de un enunciado, para diferenciar por ejemplo el sentido de dos términos próximos.

*** La apreciación.**

Hablábamos al principio de este apartado sobre la coexistencia en la clase de lengua extranjera de un profesor que “sabe, conoce,” y por tanto es considerado como un modelo que se debe imitar, y los alumnos que “quieren saber”. Esto es lo que determina el contrato de habla dentro de la clase y establece la distinción de papeles entre los participantes. De esta manera los alumnos son incitados constantemente a producir enunciados en la lengua-objeto que están sujetos a apreciación por parte del profesor. Esta apreciación puede referirse tanto al “plano formal”, a la forma lingüística, como al “plano comunicativo”, es decir, a los contenidos de las producciones lingüísticas. (Grandcolas, 1981).

El fin principal de una clase de lengua extranjera es mejorar la competencia de los alumnos en esa lengua, por lo que generalmente las apreciaciones que el profesor realiza se refieren a la forma más que al fondo. En ese caso nos encontramos ante un procedimiento metalingüístico, dado el interés de la apreciación sobre el código lingüístico.

Renunciar a la corrección en clase de lengua puede confundir al alumno, quien a menudo la solicita, y además, esta actitud no contribuye a una mejora de la competencia discursiva en la lengua-objeto. Así lo señala Grandcolas (1981) cuando se refiere a alumnos adultos en medio natural,

quienes después de muchos años de exposición a la lengua-objeto continúan produciendo gran cantidad de enunciados erróneos.

Cicurel (1985 : 76) considera que la apreciación constituye un preciado punto de referencia para los alumnos. Con ella el profesor indica lo que espera de los alumnos. Según la autora cumple tres funciones:

- indica al alumno la validez de sus producciones;
- da una información sobre el código y da pie a una nueva producción;
- permite al alumno comprender lo que se espera de él.

En el discurso del profesor se pueden distinguir dos niveles. Primero, un “enunciado de origen” (textos estudiados, producciones del profesor o de los alumnos) y, después, el comentario metalingüístico sobre esos fragmentos de discurso (*Ibid.* : 83). Nos podemos preguntar cómo los alumnos principiantes pueden establecer la diferencia entre estos dos niveles discursivos. Cicurel piensa que es el contexto interaccional lo que permite a los alumnos distinguir los dos niveles. De esta forma., *“l’apprenant, lui, est plongé dans le contexte de la classe, il est habitué aux gestes et habitudes intonatives de l’enseignant, il distingue le passage d’un niveau énonciatif à l’autre.”* (*Ibid.* : 84).

1.6 Variaciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Son numerosos los estudios en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera que se centran en el análisis de la realidad de clases situadas en un contexto bien preciso, como es el de grupos de alumnos adultos, con una buena formación previa, que realizan estancias cortas en

Francia para perfeccionar su francés. Ciertamente, tal como señala Cicurel (1985 : 7), que existe un núcleo esencial común a la actividad lingüística desarrollada en diversos horizontes, pero convenimos con Dabène (1990 : 7) que el ejemplo anteriormente citado es poco representativo con respecto al resto de contextos en los que la mayoría de los alumnos aprenden una lengua extranjera. Por todo ello se hace pertinente aquí la distinción que Dabène (*Ibid.* : 9) establece entre dos tipos de enseñanza de una lengua extranjera en función del contexto en el que se desarrollan:

- El caso en el que la enseñanza se dispensa en un país en el que se habla la lengua enseñada-aprendida, **contexto endolingüe**.

- El caso en el que la enseñanza se dispensa en un país en el que se habla una lengua distinta a la enseñada-aprendida, **contexto exolingüe**.

La distinción es de suma importancia, puesto que en el primer caso ni el profesor ni el aula constituyen la única fuente de exposición a la lengua estudiada. El alumno tiene la posibilidad de entrar en contacto con la realidad social del país de acogida, que puede ser determinante en la adquisición de la lengua. En este caso, tal como señala Dabène (*Ibid.* : 9) *“l’apport pédagogique à pour mission principale la restructuration et l’organisation consciente de connaissances dont une bonne partie est acquise empiriquement ailleurs et se trouve soumise à une évaluation sociale immédiate.”*

En el segundo caso el contacto con la lengua extranjera se produce de manera casi exclusiva dentro del aula. El profesor constituye, pues, generalmente el único modelo referente de la realidad de la lengua, convirtiéndose de esta manera en el único interlocutor disponible en lengua

extranjera.

La distinción entre endolingüe y exolingüe es clave en nuestro estudio y permite distinguir múltiples y variados contextos de enseñanza de una lengua. Nuestro análisis se centrará en el estudio de situaciones concretas insertas en un entorno exolingüe, considerando distintos tipos de instituciones en diferentes países, como más adelante detallaremos.

Junto a la distinción anteriormente expuesta, Dabène establece una relación de los distintos elementos pertinentes para caracterizar un contexto de enseñanza-aprendizaje de un idioma, de entre los cuales hemos realizado nuestra propia selección de acuerdo con los objetivos que perseguimos en nuestro estudio. Tales elementos son: la **institución** en la cual se imparte la enseñanza, y la situación sociolingüística del **profesor** y del **alumno**.

La institución.

Los distintos tipos de instituciones en las que se dispensa la enseñanza de lenguas, en función de su mayor o menor rigidez, influyen por ejemplo en la concepción de los programas, en el papel que desempeñan alumnos y profesor dentro de la clase y en la formación de los grupos. Así, por ejemplo, en el ámbito escolar gran parte de la concepción de los programas viene impuesta por instancias superiores, y lo mismo ocurre con la organización de los grupos, reduciéndose considerablemente el margen de actuación del profesor. Distinto es el caso de instituciones privadas o asociativas, en las que profesor y alumnos se sienten más libres a la hora de decidir las estrategias pedagógicas consensuadas por ambas partes en función de unos objetivos.

El profesor.

Igualmente pertinente resulta diferenciar la **situación sociolingüística del profesor**. Por ejemplo, éste no se comporta de la misma forma si enseña su lengua materna, o si, por el contrario, la lengua que enseña es también extranjera para él. El profesor nativo se siente más seguro para moverse en el universo comunicativo de la lengua enseñada, para establecer la norma, para determinar matices de orden pragmático o para sancionar las producciones de los alumnos. El profesor no nativo, en cambio, ha vivido la experiencia anteriormente del aprendizaje de la lengua que enseña, lo que le ha otorgado una conciencia más clara de los obstáculos que ha de franquear, aunque igualmente conserva un sentimiento de inseguridad lingüística que le impide a veces permitirse ciertas licencias o improvisaciones (Dabène, 1990 : 13). Sin embargo, a nuestro modo de ver, cuenta con la ventaja de hablar la misma lengua materna que sus alumnos, lo que constituye una gran ayuda como veremos en el capítulo III.

El alumno.

En cuanto a la situación sociolingüística de los alumnos conviene distinguir en primer lugar entre **lengua materna** y **lengua extranjera**², denominaciones que suscitan un amplio debate en el seno de la didáctica de las lenguas. Por una parte la lengua aprendida de forma natural no siempre coincide con la lengua escolar, o de alfabetización, lo que implica dos situaciones bien distintas:

2

Por razones de eficacia y comprensión utilizamos estas expresiones de forma genérica de acuerdo con los planteamientos de Castellotti (2001 : 26).

- Alumnos para los que la escuela representa una continuación en la adquisición de la lengua con respecto a la ya iniciada en su entorno familiar.

- Alumnos para los que la lengua de la escuela es distinta a la lengua adquirida en su entorno familiar.

La aproximación, por tanto, a una lengua extranjera no se realizará de la misma forma en los dos casos anteriormente señalados.

Además, y en cuanto a la noción de **lengua extranjera**, conviene precisar que una lengua deja de ser extranjera a medida que se avanza en el aprendizaje de ella, y que esta denominación es poco conveniente en los casos en los que el alumno tiene ya algunas nociones, o contacto con la lengua, antes de comenzar un aprendizaje formal. Incluso en el caso de una lengua plenamente extranjera para el alumno, conviene establecer esta distinción, ya que la primera lengua aprendida se convierte en lo que Dabène llama “lengua espejo”, pues a través de su aprendizaje el alumno adquiere también una visión externa de su propia lengua.

Otra variable que ha de tenerse en cuenta es el **perfil metalingüístico** de los alumnos. No conviene ignorar los hábitos y conceptos ya adquiridos en anteriores experiencias de aprendizaje lingüístico. El bagaje que los alumnos poseen en la adquisición de su propia lengua o de otra lengua extranjera constituye la base de referencia constante para realizar la aproximación a otra lengua objeto de estudio. Y ello sin olvidar que cada lengua tiene su propia tradición pedagógica en cuanto al papel que desempeñan el metalenguaje, la memorización o la lengua escrita. No se trata sólo de contemplar el conjunto de competencias adquiridas por el alumno,

sino también de saber apreciar cómo esas competencias han sido adquiridas.

Por último, tal como señala Dabène (1990 : 20-21) *“...il est illusoire d’enseigner à communiquer dans une langue non maternelle si l’on ignore comment les apprenants ont appris à le faire dans leur communauté de naissance, non point pour calquer en français des modèles d’interactions étrangers, mais pour tenir compte de ces différences qui constituent autant d’obstacles à la compréhension.”*

1.7 Realidad y ficción en el discurso de la clase.

Uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los alumnos en situación de aprendizaje de una lengua extranjera lo constituye la producción de enunciados en dicha lengua. Dada la coexistencia de dos universos culturales diferenciados, de la variedad de documentos o materiales utilizados en clase, y de las vivencias y bagaje previo de los alumnos y profesor, nos encontramos ante un discurso que oscila entre distintos mundos de referencia. Existe al mismo tiempo un ir y venir constante entre realidad y ficción, lo que determina distintas marcas en el discurso de la clase.

Van Dijk (1974, citado por Cicurel, 1991) introduce la distinción entre narratividad natural y narratividad artificial. La narratividad natural se refiere a los hechos realmente acontecidos, mientras que en la narratividad artificial es la de la ficción literaria, en la cual el lector no cuestiona la veracidad o falsedad de los hechos narrados. Cicurel (1991) señala que existen artificios textuales que manifiestan que los hechos contados pertenecen a mundos posibles y no al mundo de nuestra experiencia. La fórmula “érase una vez” señala al lector que se le va a contar una historia

imaginaria. Cicurel establece de esta manera la similitud entre la narratividad artificial y la ficcionalidad de los intercambios en clase.

En efecto, si la actividad que se ve a realizar en clase es, por ejemplo, la de contar una velada, el alumno puede contarla tal como la ha vivido, pero también puede imaginarse una y no comprometerse sobre la veracidad de los hechos. Esto constituye un acuerdo tácito de producción en el contexto de aprendizaje de una lengua (Cicurel, 1991). Cabe preguntarse entonces, ¿cómo viene marcado lo ficticio en los intercambios producidos? Veamos los ejemplos facilitados por Cicurel:

A) Se pueden observar huellas de la actividad fictiva I en la instrucciones que da el profesor.

“Alors imaginez la protestation qu’est-ce qu’il dit? Imaginez ce que, ce qu’il dit, imaginez!”

Los alumnos aceptan hacer como si realmente ocurriera algo, como si existiera un personaje que actuara de tal o cual manera. Lo que nos lleva a pensar que el alumno posee una competencia enciclopédica que no está constituida únicamente por el conocimiento de la lengua-objeto. Eco (citado por Cicurel, 1991) define la enciclopedia del lector como el conocimiento que éste posee sobre la posibilidad abstracta que tiene una situación o un término de aparecer en unas circunstancias o contexto dados. Los acontecimientos se interpretan según una multiplicidad de guiones que el lector posee mentalmente.

En contexto didáctico el alumno al que se le hace descubrir una situación sabe por su “enciclopedia de alumno” que conviene dar las circunstancias plausibles (lingüísticas, pragmáticas, sociales) que determina

la situación. De esta forma, el alumno, a la vez que improvisa, respeta las reglas de lo verídico.

B) Un segundo tipo de huellas textuales que indican la producción de enunciados ficticios es la aparición de “quand” o “si” cuando introducen un ejemplo.

“L’angoisse, c’est quand tu a très peur de quelque chose et tu as mal à la gorge tellement tu as peur, c’est l’angoisse”

“Se battre? Si vous êtes en difficulté, hein, vous avez des problèmes, vous êtes en difficulté, pour sortir de votre problème, vous êtes obligé de vous battre, de mettre votre énergie, votre courage et vous vous battez.”

Los introductores quand, si funcionan para el alumno como indicadores de una producción de narratividad artificial. Éste sabe que el profesor va a hacer una especie de puesta en escena para hacerle comprender una palabra desconocida.

C) En los ejemplos tratados a continuación podemos apreciar cómo el profesor introduce un sujeto-enunciador que se supone es el protagonista de la escena. Esta práctica supone la intención de incluir, de implicar al alumno en la explicación. La puesta en escena explicativa se realiza en torno a los pronombres je/tu/vous/on, que indican también lo ficticio de la producción.

“si vous êtes en difficulté...”

“si je suis en difficulté”

“si on est en difficulté”

“si tu es en difficulté”

El pronombre constituye la señal de un enunciado que no se refiere a hechos “verdaderos”. Se trata de un artificio textual para convertir al receptor-alumno en el “héroe”, en el protagonista.

D) En otros casos se puede apreciar la coexistencia de enunciados ficticios y enunciados “verdaderos”. La clase trata de montar la historia imaginaria de una señora mayor que vive en un edificio parisino y que han bautizado como *Madame Chouchou*.

*Profesor: Est-ce que tu as été mariée, t'as été mariée?
Ton mari est mort?*

Carla: non malheureusement non (risas)

Profesor: t'as jamais été mariée? (ruido de fondo)

Alumno: dans l'histoire, chouchou! (ruido de fondo)

Es la última intervención la que llama la atención. Viene provocada por la confusión que crea la interpretación de la respuesta de Carla (*non malheureusement non*) a la doble pregunta del profesor. ¿Carla responde en su nombre o en nombre de Madame Chouchou? Para deshacer la ambigüedad entre ficción y realidad, un alumno recuerda el código de producción discursiva (*dans l'histoire*) indicando que se trata de inventar una situación. Es más: se añade *chouchou*. ¿Se dirige al personaje imaginario *Madame Chouchou* mientras que habla a Carla (alumna) para recordarle el código de

producción, o aprovecha para jugar sobre el sentido de *chouchou*, actuando de alguna manera en dos planos, el de la realidad de la clase y el de la ficción que la clase está tratando de desarrollar?

Cabe en este caso hacer la observación de que los índices textuales que marcan la introducción de la ficción en el discurso de la clase, tal y como hemos apreciado en los ejemplos anteriormente expuestos, igualmente podrían tener lugar -en un contexto exolingüe de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera- en la lengua materna de los alumnos y tomando como referencia las pautas de comportamiento, de forma de entender el mundo propias de la cultura de los alumnos o de la cultura extranjera.

Según Cicurel (1991), y tal como hemos podido apreciar en los ejemplos anteriormente citados, los alumnos pertenecientes a una cultura dada que aprenden una lengua extranjera disponen de una enciclopedia que les permite utilizar los índices textuales que aparecen en el discurso para reconocer la dimensión de la producción fictiva. Lo mismo que el lector interpreta la ficción en función de su experiencia del mundo, de igual manera ocurre en la producción de enunciados ficticios en la clase de idiomas. Detrás de las intervenciones lingüísticas de los participantes se perfila la sombra del mundo real. Las escenas simuladas por los alumnos, cuyo guión se puede fácilmente predecir, puesto que obedece a menudo a estereotipos situacionales, psicológicos, etc., indican que la producción de ficción está controlada por la existencia de un *guión*, que forma parte de la enciclopedia del alumno y que somete parcialmente los enunciados simulados a la experiencia del mundo.

Como conclusión, señala la autora que la identidad del alumno se dirime entre la inmersión inevitable en la ficción y la defensa de una posición que existe y se hace sentir. El alumno no es el sujeto pasivo y sometido al ritual de la clase que a veces se describe. Éste tiene una posición estatutaria

que le otorga derechos en virtud de los cuales defiende un territorio de aprendizaje.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN A NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN A NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO.

De Salins (1992 : 140) concibe la situación de la clase de lengua como un juego de sociedad con sus reglas constitutivas, sus estructuras y sus tácticas, lo que supone una interacción convergente. Los participantes, profesor y alumnos, se ponen de acuerdo para mantener la atención común, durante cierto tiempo, en la actividad que realizan. Este compromiso hace que surja la identidad del grupo que conforma la clase.

Las reglas de organización rigen en la situación de clase como en cualquier acción social. Sin embargo, en la situación de clase, tal como señala la autora, intervienen otras reglas de organización. Por ejemplo, entrar en una clase de idiomas supone adoptar la actitud de “hacer como si”, regla específica del contexto que nos ocupa, que no sería pertinente en ningún otro lugar social.

En el caso de la clase de idiomas, el primer componente de la interacción es la propia lengua extranjera que los participantes vienen a enseñar/ aprender. Esta dualidad de objetivos provoca automáticamente la aparición de distintas posiciones y papeles: un *enseñante* y unos *enseñados*. La entrada en el contexto didáctico supone, pues, que el profesor ocupe la “posición alta” y que los alumnos ocupen la “posición baja”, lo que implica una cooperación tácita instituida, en la cual éstos se esfuerzan en imitar al profesor, que es tomado como modelo.

Partiendo de estas premisas genéricas pretendemos a continuación exponer los rasgos particulares que definen los contextos de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera que constituyen el objeto de nuestro estudio, y por otra parte procederemos también a la presentación del corpus de transcripciones que figura en el anexo.

2.1. Descripción del contexto.

La característica común a todas las situaciones didácticas que han sido objeto de nuestro estudio resulta ser el hecho de que tienen lugar en un contexto exolingüe, independientemente de los demás factores que hemos tenido en cuenta y que presentan una mayor diversidad. Esta elección de contexto ha sido motivada por su mayor representatividad dentro del panorama didáctico del francés como lengua extranjera y también por la menor frecuencia de estudios realizados en dicho contexto.

Igualmente hemos procedido a una selección de situaciones en función de una amplia dispersión geográfica con la intención de mostrar la coexistencia, dentro de la clase, de distintas lenguas frente al francés como lengua extranjera, de distintos ambientes culturales y pedagógicos. Dicha dispersión geográfica tiene como consecuencia -y justifican a nuestro entender- el hecho de que las secuencias transcritas hayan sido tomadas en un amplio espacio de tiempo y en algunas ocasiones realizadas por estudiantes del último curso de la “Maîtrise du français langue étrangère” de la Universidad de la Sorbona Nueva-París III.

Pasamos a presentar las distintas instituciones de enseñanza de la lengua, junto al perfil de los profesores y los alumnos como participantes activos que determinan el desarrollo de la actividad didáctica y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera..

2.1.1. Las instituciones.

El tipo de institución en la que se imparte la enseñanza de la lengua resulta determinante a la hora de establecer: los programas con los objetivos a perseguir y los contenidos, el carácter obligatorio u opcional de la enseñanza, los horarios, la composición de los grupos, la elección del profesor, la selección de materiales didácticos, etc. Todos estos aspectos van a tener amplia repercusión en la relación que se va a establecer entre profesor y alumnos, y en la propia construcción del discurso dentro del aula.

En cuanto a la situación geográfica de las instituciones en nuestro estudio, ésta se encuentra tanto dentro como fuera de España. Las transcripciones 1, 2, 3, 4, 5 y 8 están localizadas en distintas instituciones dentro de la geografía española (Almería, Sevilla, Antequera, Sabadell), mientras que las transcripciones 6 y 7 se sitúan en centros de fuera de España (Atenas y Colonia). Aunque en ningún momento pretendemos en nuestro estudio realizar un análisis meramente comparativo o estadístico, sí que consideramos apropiado e interesante el contar con distintos contextos didácticos en centros de orden muy diverso. Y tal y como avanzábamos anteriormente, contar con la presencia de lenguas y culturas muy diversas en coexistencia con la enseñanza- aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta dentro de la institución es el nivel académico en el que ésta se sitúa. Así, por ejemplo, las transcripciones 1, 4, 5 y 6 han sido efectuadas en centros de secundaria; las transcripciones 2 y 3 han sido realizadas en la universidad, y las transcripciones 7 y 8 en centros dependientes de organismos que se dedican

a la difusión y promoción de la lengua francesa. Por tanto, estimamos que hemos contado con una amplia variedad de entornos didácticos de acuerdo con el nivel académico, lo que nos va a permitir estudiar las relaciones entre profesor y alumno de acuerdo con sus distintos perfiles.

Por último, hemos considerado oportuno también tener en cuenta el carácter obligatorio o voluntario del estudio de la lengua francesa por parte de los alumnos. En los centros de secundaria los alumnos están obligados a elegir el estudio de una lengua extranjera, cuando no son más de una las lenguas que hay que estudiar. El estudio del francés se integra, pues, como una materia más junto a las demás asignaturas en el currículo del alumno. De esta manera nos encontramos con casos como los descritos en la transcripción 1 y 4, en los que el alumno ha elegido como primera lengua extranjera el francés, y casos como el de la transcripción 5, en el que los alumnos han optado por el estudio del francés como segunda lengua extranjera. En las situaciones analizadas de nivel universitario (transcripciones 2 y 3) los alumnos de Filología estudian una lengua extranjera elegida entre varias opciones. En ambos casos, tanto en secundaria como en la universidad, la enseñanza de la lengua extranjera está sujeta a evaluación continua o final y de ella depende la promoción del alumno a niveles superiores. El fin último de la institución en cualquier situación es el de formar a los alumnos como futuros ciudadanos de un país, y el aprendizaje de una lengua extranjera constituye un valor añadido en sí.

Distintos son los contextos institucionales en los que se desarrollan las clases transcritas en 7 y 8, donde los alumnos asisten de forma voluntaria por el simple placer de aprender o por mejorar su nivel de francés. En estos casos se da una mayor flexibilidad en la concepción de los programas y la evaluación es menos determinante, puesto que el fin pretendido no es tanto

la intención de obtener un diploma, sino la voluntad de expresarse en francés con intenciones muy diversas de orden lúdico, profesional, etc.

Una vez comentados los distintos contextos institucionales en los que se desarrollan las clases transcritas, consideramos que la enseñanza de una lengua extranjera no es del todo la misma si ésta tiene lugar en un medio más o menos institucionalizado, puesto que las relaciones entre alumnos, y entre alumnos y profesor, pueden diferir de forma considerable.

2.1.2. El profesor.

En contexto exolingüe la intervención del profesor constituye casi el único modelo de referencia que el alumno tiene con respecto a la lengua y la cultura francesas, lo que le confiere la responsabilidad de la dispensa del saber. El profesor se encarga de la gestión del conjunto de las producciones verbales de la clase. Esta gestión comprende tres funciones principales, según Dabène (1984), que el profesor debe conjunta o alternativamente asumir:

- **Fuente de información.** El profesor está destinado por la institución para transmitir un saber tal como hemos señalado anteriormente. Este saber se transmite también con la ayuda de distintos documentos de apoyo de diversa índole, concebidos o no para el uso pedagógico. Y por supuesto el profesor constituye en sí mismo ese saber ofrecido a los alumnos. Es, pues, a un mismo tiempo testigo y vehículo viviente.

- **Animador-moderador.** Dado que la clase de lengua extranjera se establece a base de intercambios orales, es al profesor a quien compete organizar y regular dichos intercambios. Ciertamente es que esta función

pedagógica puede ejercerse de manera más o menos directiva, pero incluso en el caso de una clase poco tradicional en la que los alumnos aparentemente gestionan libremente sus intercambios, es generalmente el profesor quien incita a hablar y propone actividades.

- **Evaluador.** El profesor representa para los alumnos y para la sociedad la norma de referencia de la lengua por aprender, y por ello se encarga constantemente de evaluar la aceptabilidad de las producciones realizadas con respecto a dicha norma. A menudo se limita esta evaluación a sus aspectos formales e institucionalizados (exámenes, notas, diplomas) olvidando que ésta se ejerce en cada momento del intercambio pedagógico por el simple hecho de la presencia del profesor.

Estas tres funciones esenciales del profesor son las que estructuran el discurso de la clase y se organizan a través de una serie de actos a los que Dabène (*Ibid.*) denomina operaciones, definidas en función del papel que desempeñan, y que pasamos a enumerar:

1.- La función de fuente de información se realiza a través de una serie de operaciones de información explícitas. La autora distingue tres categorías según el tipo de metadiscurso:

- El metadiscurso informativo, considerado como toda actualización autonómica de cualquier elemento de la lengua extranjera. Es el caso de la respuesta del profesor en el intercambio siguiente:

Alumno: Comment dit-on "COW" en français?

Profesor: Une vache.

- El metadiscurso explicativo al que el profesor recurre para dilucidar el sentido de un enunciado. Esta operación puede manifestarse mediante múltiples realizaciones discursivas: por un enunciado a modo de definición, por la enumeración de términos sinónimos o antónimos, recordando hechos anteriores que constituyen de alguna manera el intertexto del grupo que forma la clase.

- El metadiscurso descriptivo, que permite dar cuenta de la constitución y del funcionamiento de la lengua objeto como sistema. Comprende la gramática y cualquier tipo de información metalingüística.

La función de información puede también realizarse por una operación indirecta: la paráfrasis. A menudo el profesor parafrasea el enunciado producido por un alumno, introduciendo en él un término nuevo destinado a dar información.

Alumno: Il donne le livre à Pierre.

Profesor: Oui, il le lui donne.

2.- La función de animador-moderador se manifiesta a través de toda una serie de operaciones reguladoras del discurso. La autora distingue las siguientes:

- Las operaciones de puntuación del intercambio (distribución de los turnos de habla, interpelativos, etc.).

- Las operaciones de incitación al uso de la palabra (que se pueden manifestar con la forma de una interrogación “¿Quién sabe...?”, órdenes, o

procedimientos indirectos como el uso de una entonación ascendente que invitan a continuar con una producción).

- Las operaciones de alerta destinadas a llamar la atención del auditorio.

3.- La función de evaluador se puede manifestar:

- A través de operaciones apreciativas. Juicios de valor realizados sobre las producciones.

- Mediante operaciones correctivas, produciendo el enunciado correcto destinado a remplazar el discurso anómalo del alumno.

- Por operaciones indirectas en las que el profesor retoma un enunciado correcto producido por el alumno, en señal de aceptabilidad.

Dabène (*Ibid.*) no pretende establecer un inventario exhaustivo de las realizaciones lingüísticas que constituyen las manifestaciones discursivas de estas operaciones. Y por otra parte señala que no siempre existe una relación directa entre las operaciones y sus realizaciones, puesto que una intervención del profesor puede corresponder a varias operaciones. Es el caso de la paráfrasis, por ejemplo, que puede representar al mismo tiempo una evaluación positiva (operación apreciativa) y una aportación informativa (metadiscurso informativo).

Las funciones presentadas por Dabène pueden corresponder de manera genérica a cualquier tipo de situación en la enseñanza de una lengua

extranjera. En nuestro caso, el profesor en un contexto exolingüe domina la lengua enseñada y la lengua materna de los alumnos, lo que le facilita la labor porque de entrada posee una visión contrastiva de ambas lenguas, y puede prever las posibles dificultades y errores.³ Bien porque se hayan encontrado ellos mismos en una situación idéntica a la de los alumnos (caso del profesor que comparte la misma lengua materna de los alumnos), o bien por haber estudiado la lengua materna de los alumnos (caso del profesor nativo de la lengua enseñada). Con ambas situaciones nos hemos encontrado en nuestro estudio con respecto a la figura del profesor. En las transcripciones 1, 2, 3, 5 y 6 el profesor o profesora comparte la misma lengua y nacionalidad que los alumnos, mientras que en las transcripciones 4, 7 y 8 los profesores tienen el francés como lengua materna y dominan en mayor o menor grado la lengua materna de los alumnos.

En cuanto a la formación académica de los profesores y profesoras de nuestro estudio, cabe decir que han realizado estudios universitarios de licenciatura en Filología Francesa o grados equiparables o superiores en otros países.

En cambio, la experiencia profesional varía enormemente de un profesor a otro. Y va desde la experiencia cero de la profesora de la transcripción 8, hasta los 17 años de experiencia de la profesora de la transcripción 6.

2.1.3 Los alumnos.

³ Somos conscientes de que en contexto exolingüe podemos encontrarnos también con profesores que no dominan la lengua materna de los alumnos. No ha sido este nuestro caso.

Atendiendo a los planteamientos esbozados por Dabène, que anteriormente hemos expuesto en el apartado 1.6, trataremos de describir aquí cuál es perfil del alumnado que ha participado en las clases transcritas para nuestro estudio. Para ello nos centraremos en los siguientes aspectos: la lengua materna de los alumnos, el perfil metalingüístico, la edad, y el nivel de aprendizaje.

En cuanto a la lengua materna de los alumnos de los grupos analizados cabe resaltar el hecho de que todos comparten la misma. El español es la lengua materna de los alumnos correspondientes a las transcripciones 1, 2, 3, 4 y 5, el griego para los alumnos de la transcripción 6, el alemán para los de la transcripción 7 y en el caso de la transcripción 8 nos encontramos con la coexistencia de dos lenguas de referencia para los alumnos, el español y el catalán. Se trata de un caso de bilingüismo en el que ambas lenguas tienen el mismo estatuto oficial y por tanto a los alumnos se les supone el dominio de ambas.

La edad de los alumnos varía de un grupo a otro. Nos encontramos con adolescentes en las transcripciones 1, 4, 5, 6 y 8; con jóvenes universitarios en las transcripciones 2 y 3; con adultos en el grupo de la transcripción 7. Lo que también merece ser resaltado es el hecho de que dentro de cada grupo la edad de los alumnos es similar, salvando el caso de la transcripción 7, en el que los alumnos son adultos y tienen edades diversas.

El nivel de aprendizaje del francés es también variado según los grupos. Así, nos encontramos con principiantes en las transcripciones 5 y 8; con alumnos de nivel medio en las transcripciones 1, 4, 6 y 7; de nivel

avanzado en las transcripciones 2 y 3.

El perfil metalingüístico de los alumnos es similar en el interior de cada grupo, puesto que no solamente comparten la misma lengua materna o de referencia, sino que además están o han estado escolarizados en el mismo sistema educativo, con la misma tradición pedagógica.

Por último, podemos señalar como observación genérica que, a pesar de la variedad de contextos didácticos descritos, se puede apreciar un alto grado de homogeneidad, para todos los aspectos citados, en el perfil del alumnado de cada grupo.

2.2 Presentación del corpus de transcripciones.

Después de haber escuchado y reflexionado sobre las clases grabadas, y sobre las transcripciones ya realizadas con anterioridad, hemos optado por establecer el corpus que presentamos en este apartado. Los criterios de selección de las transcripciones han sido, en primer lugar, la elección de clases grabadas en un contexto exolingüe tal como hemos precisado en el apartado 1.6. Dentro de ese ámbito hemos escogido las transcripciones en las cuales las interacciones entre profesor y alumnos, o de alumnos entre sí, son más fructíferas, es decir, donde la comunicación se establece de forma natural dentro del discurso propio de la clase de francés como lengua extranjera.

El corpus está compuesto por ocho transcripciones que corresponden a distintos contextos pedagógicos y culturales, si bien es cierto que son mayoría las transcripciones realizadas en distintos lugares de España.

Las transcripciones 1, 2, 3 y 5 son el fruto de nuestra propia labor, realizadas a lo largo de toda nuestra trayectoria como investigador. El resto de las transcripciones han sido realizadas, como ya hemos señalado anteriormente, por estudiantes del último curso de “Maîtrise de Français Langue Étrangère” de la Universidad de la Sorbona Nueva-París III. La transcripción 4 corresponde a Virginia Cañas, la transcripción 6 ha sido realizada por Maria Serveta, la transcripción 7 es obra de Josiane Girard, y por último la transcripción 8 corresponde a Fabienne Marq. El hecho de recurrir en nuestro estudio a transcripciones realizadas por otras personas puede, a primera vista, ser considerado como un obstáculo a la hora de interpretar el discurso de la clase. Sin embargo, cabe argumentar que incluso si nuestro análisis se centra sobre las producciones verbales de alumnos y profesor, estamos obligados a trabajar con transcripciones de los enunciados producidos. Transcripciones que constituyen el punto esencial de partida de nuestro análisis.

El código de transcripción de las clases pretende dar fe de las características propias de la lengua oral (dudas, pausas, interrupciones, encabalgamientos, etc.), pero guardando fidelidad a la lengua escrita, para permitir una fácil lectura y análisis. El estudio de las interacciones y del discurso en clase no tiene necesidad de complejos códigos de transcripción, en cambio sí que resulta útil el presentar las condiciones y particularidades de cada situación didáctica. La presentación del contexto de cada grabación se realiza a través de una ficha tal como recogemos a continuación. En el caso de las transcripciones realizadas por otras personas, dicha ficha puede variar en algunos aspectos, pero coinciden en lo esencial con el modelo de ficha utilizado en nuestras propias transcripciones.

MODELO DE FICHA DE TRANSCRIPCIÓN.

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN.

- ... Vacilación, indecisión.

- / Interrupción de un interlocutor por otro.

- ,. Pausas.

-]
- Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar:

Fecha:

Tipo de clase:

Frecuencia:

Alumnado: - Nacionalidad.

- Edad.

- Número de alumnos.

- Profesor:
- Nacionalidad.
 - Estudios realizados.
 - Años de experiencia en la enseñanza .

2.- Sesión.

Duración de la clase.

Metodología.

Documentos utilizados.

Objetivo.

3.- Secuencia.

Duración.

Situación de la secuencia.

Número de turnos.

Descripción espacial de la clase.

Cada ficha cuenta en primer lugar con el código de transcripción, que

se compone de símbolos para dar cuenta de los rasgos del discurso de la clase, tales como: la vacilación o indecisión de los participantes, la interrupción de un interlocutor por otro, las pausas de mayor o menor duración, y por último el encabalgamiento entre dos participantes que intervienen en el mismo momento.

La ficha propiamente dicha se compone de varios apartados. El punto primero aborda todos los datos relativos al contexto institucional, y al de los participantes. Se muestra, pues, el marco espacio-temporal: centro en el que se ha realizado la observación, la fecha, el tipo de grupo (tal como hemos visto en el apartado anterior), la frecuencia de las clases, y, por último, las características del alumnado y del profesor, también abordados en el apartado anterior.

El punto segundo de la ficha aborda las características particulares de la sesión, es decir, de la clase impartida. La duración de la clase es de una hora en todas las transcripciones excepto en la transcripción 7, cuya duración es de 90 minutos.

También se da cuenta, en el punto segundo de la ficha, de la metodología usada por el profesor, así como de los documentos utilizados en clase y del objetivo perseguido. En la metodología y documentos utilizados en clase observamos una gran variedad que va desde el uso de un libro de texto (transcripción 4) al estudio de un poema (transcripción 6), la exposición de un trabajo personal de una alumna (transcripción 1), o la expresión de la opinión personal respecto a un tema dado (transcripciones 2 y 3). Es el profesor quien decide el uso de un material u otro en función de los objetivos perseguidos y con el aval de la institución. Y la elección del

material tiene una gran repercusión, como es fácil imaginar, sobre la construcción del discurso en clase. El objetivo esencial perseguido en las clases transcritas es el del desarrollo de la competencia oral, única pauta que, como observadores y transcriptores de las secuencias, dimos previamente a los profesores, ya que el fin de nuestro estudio es la observación de las interacciones verbales. En cambio, dentro del discurso oral de la clase, el tema por tratar puede ser de muy distinto orden: gramatical, de contenidos específicos del programa, opiniones personales, estudio de documentos “auténticos”, etc.

En el apartado 3 de la ficha abordamos los rasgos de la secuencia transcrita. En primer lugar la duración, que viene determinada por la producción de mayor o menor cantidad de intervenciones por parte de los alumnos y profesor. Es este el elemento que explica la diferencia de duración entre las distintas transcripciones. Es decir que se seleccionan los momentos de mayor actividad comunicativa. De igual manera se manifiesta el momento en el cual se sitúa la secuencia transcrita dentro de la clase grabada.

También se tiene en cuenta el número de turnos que realizan tanto el profesor como los alumnos, lo que deja ver en todos los casos que las intervenciones del profesor constituyen aproximadamente la mitad del total de las intervenciones, lo cual indica que el discurso del profesor es ampliamente dominante dentro de la clase de lengua extranjera.

Por último aparece en la ficha un pequeño croquis con la distribución espacial de la clase en el que figuran los distintos participantes: el profesor, los alumnos y el observador cuando está presente. Como podremos

observar en el análisis posterior, el modo en el que se sitúan alumnos y profesor también incide en cierta forma en la construcción del discurso de la clase, puesto que el hecho de que los alumnos se puedan ver las caras facilita la interacción entre todos los miembros del grupo-clase.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL CORPUS.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL CORPUS.

3.1.- Concepción y delimitación de nuestro estudio.

Durante todo el proceso de nuestra formación y práctica profesional, como profesor de lengua francesa, siempre ha suscitado nuestro interés el estudio de las interacciones verbales que tienen lugar en el discurso del grupo-clase, considerando especialmente el contexto de enseñanza-aprendizaje y las características particulares de profesor y alumnos, en tanto que participantes del proceso de comunicación forjado en el aula.

Este trabajo de investigación pretende dar continuidad, aunque matizando numerosos aspectos del objeto de estudio, a nuestra anterior investigación presentada como “Mémoire de Maîtrise” en la *U.F.R. de Didactique du Français Langue Étrangère de l’Université de La Sorbonne-Paris III* con el título *Étude contrastive des discours d’enseignement en français langue étrangère en milieu exolingue et endolingue*.

Son numerosas las investigaciones que se realizan en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera centradas en un contexto francófono, donde el alumnado suele ser adulto y realiza un curso de perfeccionamiento de la lengua durante un corto período de tiempo en Francia o en un país de habla francesa. En cambio, el caso de un contexto exolingüe, tal como lo hemos concebido en 1.6 es, a nuestro modo de ver, cuantitativamente más representativo de la enseñanza en los niveles escolar, universitario e incluso en instituciones privadas. Por ello, aunque coincidimos con Cicurel (1985: 7)

en que existe un denominador común de la actividad lingüística en la clase de idiomas común a todos los contextos, no es menos cierto que se dan rasgos específicos en la construcción del discurso didáctico dentro de un contexto exolingüe.

Nuestra investigación se centrará, por tanto, en determinar de qué manera el contexto exolingüe incide y determina en cierta forma la construcción del discurso didáctico en la clase de francés como lengua extranjera. Para ello atenderemos a las características pertinentes de las instituciones de enseñanza, y de los participantes: profesores y alumnos.

Hay algunos aspectos en este estudio que queremos resaltar:

a) Prestaremos especial atención no sólo al discurso del profesor y sus distintas estrategias de enseñanza, sino también a las reacciones o iniciativas que el alumno emprende en la construcción del discurso de la clase en situación de interacción constante. Consideramos que el pacto didáctico descansa en la implicación activa de ambas partes en la construcción del discurso de la clase, si bien es cierto que la responsabilidad última en dicha construcción recae muy frecuentemente en el profesor.

b) Nuestro objeto de estudio se limita al uso oral de la lengua, aunque bien es cierto que éste se construye muchas veces fundamentado en los textos escritos que sirven de apoyo a la clase de lengua (libros de texto, artículos de prensa, manuales de gramática, etc.).

c) Por último, somos conscientes del hecho de que nuestro corpus de transcripciones de secuencias orales de clases de lengua, que ofrecemos más

adelante, constituye una representación, limitada si bien variada, de los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por ello nuestro estudio abordará las interacciones de profesor y alumno atendiendo a las intenciones de comunicación y a las estrategias usadas por ellos, y lo hará de un modo cualitativo e interpretativo y no cuantitativo, de acuerdo con los planteamientos que Gumperz (1989: 15) establece para construir y transcribir situaciones de comunicación:

“Pour aborder ces problèmes, par définition difficile à illustrer et à analyser en détail, il faut d’abord procéder à des études qualitatives. Plutôt que de se fonder sur des techniques d’enquête quantitative et de dénombrer des comportements ou compiler des comptes rendus personnels, notre analyse mettra l’accent sur des méthodes interprétatives, qui permettent de procéder à une étude en profondeur. Notre tâche est de trouver des cas typiques de situations clés ou d’événements de langage significatifs pour l’analyse de l’arrière-plan social et ethnographique.”

Coincidimos plenamente con el planteamiento de Gumperz, puesto que difícilmente en el análisis del corpus presentado podría tener cabida un estudio basado en valores estadísticos. Basamos, pues, nuestro análisis en el estudio de situaciones concretas, ilustradas por ejemplos, los cuales nos permiten describir de forma minuciosa las distintas estrategias y fenómenos que tienen lugar en la construcción conjunta, por parte de profesor y alumnos, de discurso en el aula de lengua francesa.

3.2.- Metodología utilizada para el análisis.

Tras una lectura pormenorizada de los distintos trabajos y publicaciones realizados hasta la fecha en el campo que nos ocupa, tal como detallamos en el marco teórico, la primera cuestión que nos hemos planteado ha sido la de cómo recopilar material para establecer el corpus de transcripciones que presentamos en anexo.

El problema que se plantea a la hora de realizar las grabaciones de las clases es el de optar por la grabación de sonido o la grabación audiovisual. Ciertamente al grabar únicamente el sonido se nos priva del uso de todo lo que respecta a los demás sentidos, pero por otra parte, tal como afirman Bachman y otros (1981: 170) *"...si des données visuelles fournissent des indications précises, il n'y en a pas moins une redondance certaine entre ces éléments et ceux fournis par une analyse discursive; de plus, la vidéo accroît les biais de l'observation, et rend plus aigu le problème du traitement des données."* Atendiendo a estos argumentos hemos optado por la grabación de sonido únicamente.

El siguiente paso consistió en contactar con profesores de francés que estuvieran dispuestos a permitirnos grabar una o varias de sus clases. Hay que decir que en algunos casos dichos profesionales se mostraron reacios a que una persona ajena a la clase estuviera presente en calidad de observador (comprendemos que no es agradable trabajar con la presión de la mirada atenta de un observador). Por suerte no siempre fue éste el caso, aunque

siempre nos comprometimos con los profesores que accedieron a nuestra petición a guardar su anonimato, y a facilitar sólo los datos que fueran pertinentes para nuestro trabajo de investigación.

La única advertencia que se les hizo a los profesores antes de realizar la grabación es que nuestro trabajo de investigación pretendía estudiar los momentos de interacción verbal de profesor y alumnos, y que por tanto las actividades de clase que pretendíamos grabar debían estar referidas a la competencia oral, aunque no de forma exclusiva. Dimos, pues, absoluta libertad al profesor para que decidiera sus objetivos, metodología o enfoque a la hora de concebir el desarrollo de la clase. Los alumnos fueron advertidos únicamente en el momento de iniciar la clase, haciéndoles saber que en ningún modo la grabación sería motivo de posterior evaluación para establecer la calificación final de la asignatura.

Al profesor se le entregó también una ficha en la que de forma pormenorizada debería facilitar todos los datos que fueran pertinentes para realizar nuestro trabajo y que describieran las características particulares de la institución en la que se impartía la enseñanza, de la formación y perfil del profesor, y de la descripción del grupo de alumnos. Todos estos datos figuraban en la ficha descriptiva que precedía a todas las transcripciones presentadas en este trabajo.

Las clases fueron grabadas en el entorno habitual de los alumnos, para lo cual se utilizó una grabadora de sonido. Las grabaciones se realizaron a lo largo de varios años en distintos contextos y niveles

educativos para mostrar de forma representativa la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en un entorno exolingüe.

Por otra parte, en todo momento hemos considerado pertinente la no participación del observador en el desarrollo de la clase. Por ello, en los casos en los que hemos realizado personalmente la observación, siempre nos hemos situado en un lugar discreto al fondo del aula. Somos conscientes, en cualquier caso, de la influencia que en mayor o menor medida ejercieron la presencia de una persona ajena a la clase y el hecho mismo de la grabación.

Una vez recopiladas las grabaciones, tras largas y detenidas audiciones hemos procedido a la selección de las secuencias por transcribir, atendiendo a tres criterios fundamentalmente. Por una parte hemos escogido las secuencias situadas en los contextos institucionales más diversos, siempre permaneciendo en un **ámbito exolingüe**. Por otra, hemos procurado seleccionar las secuencias en las que se ponen de manifiesto las **interacciones verbales entre profesor y alumno**. Por último, hemos procurado seleccionar también **distintos niveles de aprendizaje** de la lengua francesa. Para ello hemos considerado oportuno recurrir a transcripciones realizadas por otras personas en distintos contextos institucionales, tal como hemos indicado en el apartado 2.2. En este sentido, nos adherimos a las consideraciones que Leroy (1985: 8) manifiesta con respecto al hecho de la transcripción en sí:

“S’il est bien évidemment souhaitable que l’utilisateur du document soit celui qui a procédé à la transcription et même également celui qui a procédé à l’enregistrement, il est tout aussi souhaitable que des documents qui ont demandé une quantité d’heures de travail d’une telle importance (tous ceux qui ont déjà procédé à des enregistrements et à leur transcription me comprendront!) Puissent être utilisés par plusieurs chercheurs et une circulation des documents est devenue réellement indispensable si l’on veut progresser rapidement dans notre connaissance de la langue orale. On peut donc raisonnablement penser que des linguistes étudient (ou) étudieront) des documents qu’ils n’ont pas établis eux-mêmes.”

En efecto, la tarea de transcribir es lenta y laboriosa. Baste recordar el caso citado por Bachmann y otros (1981: 170) en el que los autores presentan un trabajo sobre el discurso terapéutico realizado por Labov y Fanshel y cuya preparación requirió nueve años para realizar la transcripción del texto.

Una vez seleccionadas las secuencias para su transcripción, es necesario adoptar una convención de códigos y signos que reflejen con la máxima fidelidad los rasgos propios de la lengua hablada, como pausas de mayor o menor duración, titubeos, encabalgamientos, etc. El código escrito resulta poco adecuado para reflejar todos estos fenómenos de la lengua hablada, sin embargo siempre resulta más cómodo para el lector-

investigador que el uso de sistemas de transcripción alternativos como podría ser, por ejemplo, la transcripción fonética. Ésta es la razón por la cual, de acuerdo con los planteamientos de Leroy (1985: 9), hemos optado por el uso de la grafía tradicional, si bien añadiendo los símbolos que nos son pertinentes para reflejar del modo más fidedigno los fenómenos propios del discurso oral.

3.3.- Características genéricas del corpus.

La primera lectura que hemos realizado de las transcripciones que conforman nuestro corpus nos ha hecho reflexionar sobre los aspectos que caracterizan de forma global la construcción del discurso en el contexto estudiado. Para ello hemos considerado oportuno servirnos de algunos ejemplos.⁴

5.387 Maria Luisa: Il porte une....

5.388 Profesor: Attends! Eh...Leonardo, lo vas a decir tú, lo vas a adivinar tú. Il est espagnol, il est petit, il a les cheveux, il a les cheveux noirs, les cheveux noirs. ¡Callaos! Il a une moustache, ¿sabes lo qué es une moustache? (Hace

4

Las citas referentes a las transcripciones están articuladas del siguiente modo: primero aparece el número de transcripción; a continuación, tras un punto, el número de turno objeto de atención. Por ejemplo, 5.387 significa transcripción nº 5, turno 387. Si la transcripción contuviera secciones, entonces habrá tres cifras separadas por punto. Por ejemplo: 7.3.22 significa transcripción nº 7, sección nº 3, turno 22.

el gesto)

5.389 Alumno: Un bigote

Tras interrumpir la intervención de una alumna, el profesor designa a otro alumno para que facilite la respuesta correcta; en este caso un personaje anteriormente descrito. Varios son los actos de habla que el profesor realiza en su intervención dirigidos a distintos interlocutores y con distintas funciones:

- a) “Attends!”: retira el uso de la palabra a una alumna.
- b) “Eh...Leonardo, lo vas a decir tú, lo vas a adivinar tú”: designa a otro alumno como interlocutor.
- c) “Il est espagnol, il est petit, il a les cheveux, il a les cheveux noirs, les cheveux noirs”: resume la descripción anteriormente expuesta por una alumna.
- d) “¡Callaos!”: Muestra su autoridad estableciendo el orden en la clase.
- e) “Il a une moustache”: continuación de la descripción. Facilita información a los alumnos.

f) “¿Sabes lo que es une moustache?”: Pregunta con valor metalingüístico.

Podemos observar cómo el profesor realiza en un sola intervención distintas tareas a la vez, en su función de informador, animador-moderador, evaluador, marcando al mismo tiempo su autoridad. El alumno interpelado, en cambio, se limita a contestar la última pregunta que es la que le concierne de forma inmediata: “Un bigote”.

Se percibe también una alternancia calculada por el profesor en el uso de ambas lenguas en función del fin perseguido, ya sea de orden lingüístico, pedagógico o de funcionamiento interno del grupo-clase.

Cabría pensar que ante tanta diversidad de intenciones de comunicación dentro de un mismo turno de habla, el alumno llegara a sentirse desorientado en cuanto a la pretensión del profesor. Sin embargo, esto no ocurre por dos razones básicamente. Por un lado, la intervención del profesor es coherente con lo anterior y posteriormente dicho, y por otra, el alumno está ya familiarizado con la actividad en sí y con el ritual típico de la clase de lengua extranjera. La pregunta tiene valor metalingüístico, ya que es evidente que el alumno conoce el referente de la palabra “moustache”, lo que el profesor persigue en este caso es saber si el alumno conoce esa palabra en francés.

Otro aspecto digno de ser destacado es el ir y venir constante entre fondo y forma en la construcción del discurso de la clase.

- 4.55 Alumno D : Ils remplacent les tr les travailleurs, pour ses fils
- 4.56 Profesora : Ils remplacent les travailleurs, PAR, par leurs enfants, ah, leurs enfants, parce que si vous dites fils, c'est simplement des garçons, si vous dites les enfants, c'est garçons et filles, donc ils remplacent les travailleurs qui sont en vacances, ou qui sont malades, PAR leurs propres enfants, oui, c'est ça, l'esprit de famille dans les entreprises, ça existe, en Espagne, ça? (murmullo de fondo)

En efecto, las intervenciones de los alumnos suelen versar sobre el fondo de la cuestión abordada, e incluso en ocasiones éstas expresan opiniones o experiencias personales, pero la aparición de cualquier error en el discurso del alumno provoca casi de forma automática el salto al plano formal por parte del profesor. En la construcción del discurso oral hemos observado que el profesor suele preocuparse mucho más de la corrección formal de los enunciados que del contenido de éstos. El lema podría ser: *hablad de lo que queráis, pero con corrección.*

Para ilustrar ese ir y venir constante entre fondo y forma, entre discurso original y discurso metalingüístico dentro de la clase, podemos considerar también el siguiente ejemplo:

- 2.323 Pedro : Lui a serré la...non, non mais, o sea no se la dió,
se la extendió simplemente. Mais il...il ne...il ne
veut, il ne veut, il ne veut pas
- 2.324 Profesor : Il n'a pas voulu. C'est le passé? (risas)
- 2.325 Pedro : Il n'a pas voulu euh...le...
- 2.326 Laura : La serrer?
- 2.327 Pedro : Dársela
- 2.328 Profesor : La lui serrer
- 2.329 Pedro : La lui serrer
- 2.330 Profesor : Ah! les pronoms complément, tu vois ça sert
- 2.331 Pedro : Mais...]
- 2.332 Profesor : La grammaire, ça sert

Pedro en 2.323 procede a contar al resto de la clase una historia bien

conocida por él. Se está refiriendo a una situación que le es familiar. Al final de la intervención emite el enunciado “il ne veut pas”, tras dos intentos progresivos en la construcción de dicho enunciado. Aun así, el profesor en el turno 324 no considera válida la construcción en presente, dado que se refiere a una acción pasada, y procede de la siguiente manera:

a) Primero facilita el enunciado correcto y apropiado a la situación descrita “Il n’as pas voulu”.

b) Y a continuación realiza una apreciación gramatical explícita, “C’est le passé”.

El mismo fenómeno ocurre en los turnos siguientes. En 2.325 el alumno trata de proseguir con su discurso, integrando la información anteriormente facilitada (“Il n’as pas voulu”), pero de nuevo tropieza con un obstáculo en la construcción de un enunciado, y en este caso es su compañera Laura quien enuncia una probable solución. El tono interrogativo nos indica el hecho de su duda y por otra parte significa también que al mismo tiempo está requiriendo la aprobación por parte del profesor.

En 2.327 Pedro construye en español el enunciado que plantea problemas, “dársela”, lo que automáticamente es interpretado en 2.328 como una petición de información, y el profesor procede a facilitar el enunciado apropiado en francés y a hacer una alusión explícita a la importancia dada a los términos gramaticales.

Vemos, pues, cómo la situación esbozada al principio se da de manera frecuente en el discurso de la clase. Es decir, a menudo el alumno procede a relatar hechos, experiencias, situándose en el plano referencial y, bien por iniciativa propia del profesor o por petición propia, el profesor procede a realizar correcciones, apreciaciones, matices que se sitúan en el plano formal de la lengua, lo que implica la introducción constante del metalenguaje en el discurso de la clase.

Igualmente, consideramos oportuno mostrar un ejemplo de lo que constituye el intercambio canónico de la articulación del discurso dentro del aula, y de acuerdo con los planteamientos de Moirand (1982 : 37).

- 1.50 Alumna 4 : Consommer ces...esos productos
- 1.51 Profesora : Ces produits } très bien. Alors
une autre, Alfredo, une autre solution
- 1.52 Alfredo : Que les riches donnent de l'argent aux pauvres
- 1.53 Profesora : Aux pauvres, très bien. Alors une autre solution
María

En el turno 1.51 la profesora corrige y traduce a la vez la expresión facilitada por una alumna en el turno anterior. A continuación comienza

propriadamente lo que constituye el intercambio canónico:

1.51 “Alors une autre, Alfredo, une autre solution”. La profesora solicita la intervención del alumno Alfredo.

1.52 “Que les riches donnent de l’argent aux pauvres”. El alumno procede a responder a la petición de la profesora dando una nueva solución al problema tratado.

1.53 “Aux pauvres, très bien”. La profesora retoma parcialmente el enunciado pronunciado por el alumno y procede a la apreciación de la intervención del alumno. A continuación la profesora reinicia un nuevo intercambio introducido de nuevo por “alors”.

Vemos, pues, cómo es la profesora quien en sus intervenciones abre y cierra los distintos intercambios entre ella y los alumnos, y éste es también un proceso que caracteriza al discurso de la clase frente al discurso ordinario en el que el intercambio típico está constituido por el par adyacente de pregunta-respuesta.

Las funciones del profesor, tal como hemos expuesto anteriormente, pueden hallarse fácilmente en cualquier contexto de enseñanza de una lengua. El ejemplo siguiente, en el cual hemos omitido la identidad de los participantes dentro del aula, resulta muy ilustrativo en ese sentido.

2.158 A : Tout c’est possible parce que tu...peux regarder et...ce que passe/

- 2.159 B : Oui mais...
- 2.160 C : Ce qui se passe (en voz baja)
- 2.161 D : À Alger
- 2.162 C : Oui
- 2.163 E : Oui ce qui se passe, ce qui se passe. Oui en Algérie, c'est à côté hein! c'est à deux cents kilomètres
- 2.164 B : Oui (varios alumnos a la vez, inaudible)]
- 2.165 B : Oui mas, mais par exemple Miguel, Miguel tu...tu...as fait le...service militaire
- 2.166 E : L'armée? J'ai fait l'armée. On dit plutôt faire l'armée que le service militaire. On fait l'armée

El discurso en esta pequeña secuencia aparentemente podría tener lugar en cualquier conversación ordinaria entre personas que se conocen y hablan sobre un tema dado. Sin embargo, un examen más detenido nos hace ver las huellas de *didacticidad* que existen en este caso. Los participantes intervienen de forma libre en la construcción del discurso, y es en el turno 2.160 donde encontramos la primera huella didáctica: la participante C

formula el enunciado "Ce qui se passe", retomando un enunciado emitido por A de forma incorrecta "...ce que passe", pero lo hace en voz baja, lo que excluye la posibilidad de que dicha corrección provenga del profesor (éste lo habría hecho en voz alta para que el resto del grupo también tomara nota de la forma correcta). En 2.160 se produce, pues, una colaboración entre alumnos, y es en el turno 2.163 donde el profesor de forma reiterada aprueba el enunciado correcto "ce qui se passe", de acuerdo con su función evaluadora.

El profesor vuelve a intervenir en el turno 166 respondiendo a una pregunta personal que el alumno le plantea ("j'ai fait l'armée"), pero a continuación procede a corregir la expresión utilizada por el alumno: "On dit plutôt faire l'armée que le service militaire".

Aun cuando se trata de un grupo de nivel avanzado en el que la actividad y el tema incita a los alumnos a intervenir libremente, la figura del profesor se hace fácilmente visible y evidente a través de sus intervenciones.

Otro aspecto destacable como rasgo genérico concierne a la difícil distinción plena entre discurso oral y discurso escrito. En efecto, de la misma manera que en la vida cotidiana existen situaciones de discurso oral a partir del escrito (presentadores de televisión y radio, actores, etc.), también el discurso de la clase de idiomas se construye de forma oral a partir de documentos escritos. Tomemos para ello el ejemplo siguiente:

5.40 Profesor : Il est noir, ah, d'accord, d'accord

- 5.41 Rocío : Il a les cheveux cort
- 5.42 Profesor : Il a les cheveux courts
- 5.43 Rocío : Il joue à football
- 5.44 Profesor : Il joue au football
- 5.45 Rocío : Il est grand et jeune
- 5.46 Profesor : Il est grand et jeune
- 5.47 Rocío : Il n'est pas sympathyque

En sus intervenciones la alumna procede a facilitar la descripción de una persona y, aunque el ejercicio es oral, la alumna parte de un trabajo previo escrito en casa, lo que le permite realizar intervenciones más apropiadas, dado su nivel de principiante en el estudio de la lengua francesa. En otros casos se puede producir el mismo fenómeno a partir de distintos documentos (artículos de prensa, poemas, textos narrativos, etc.) que, una vez tratados en clase, suscitan distintos comentarios. Todo texto introducido en clase puede ser objeto de una verbalización.

Por último, queremos destacar cómo el discurso de la clase de francés se contruye en alusión y comparación constante entre los dos mundos de

referencia, entre los dos entornos culturales presentes en la clase. Tomamos para ello un ejemplo significativo.

4.40 Profesora : Voilà, c'est ça, c'est ça, et les P.T.T.? Vous vous rappelez ce que c'est? (silencio)

4.41 Alumno : No

4.42 Profesora : Qu'est-ce que c'est?...les P.T.T.? (silencio)

4.43 Profesora : Les P.T.T.: ce n'est pas comme un petit livre, que, un illustré que j'avais vu, à une certaine époque, qui s'appelait Petete, non, non, ça, c'est différent, ah, ce n'est pas Petete, c'est P.T.T. alors, qu'est-ce que c'est? (silencio)

4.44 Profesora : Vous ne savez pas?

4.45 Alumno : Nous ne savons pas

4.46 Profesora : (Sюрпридida) Vous avez oublié?...

4.47 Alumno C : (En voz baja) La poste

4.48 Profesora : Mais, mais...ah!

- 4.49 Alumno C : La poste et télégraphe
- 4.50 Profesora : BIEN! la Poste, Téléphone et Télégraphe, bien, bien, heureusement nous avons la mémoire de la classe, nous avons la mémoire de la classe, bon/ euh::: qu'est que je voulais encore:: ah!, bon, dans quelles autres entreprises qu'est-ce que qu'ils cultivent, ces entreprises?

La profesora inicia esta transacción en el turno 4.40 solicitando a los alumnos con una pregunta el significado de P.T.T. Ante la falta de respuesta satisfactoria, vuelve a reiterar la pregunta en el turno 4.42. Para evitar confusiones y poder establecer el significado correcto, ésta apela al imaginario colectivo de la cultura materna de los alumnos, aludiendo en 4.43 a un muñeco de un programa de televisión, cuyo nombre se asemeja a la pronunciación de las siglas en francés, si bien ambas palabras en el se distinguen por el acento gramatical. Tras insistencias reiteradas por parte de la profesora, es el alumno C en el turno 4.49 quien da la clave de la respuesta correcta. Respuesta que es confirmada y completada por la profesora en el turno 4.50, donde se concluye la transacción.

El acceso al significado de una palabra se logra en esta ocasión por exclusión y en comparación entre dos realidades culturales bien distintas. Este fenómeno es más que frecuente en el discurso de la clase de idiomas, tal como podremos comprobar en nuestro análisis posterior.

Todas estas consideraciones previas nos han movido a plantearnos los aspectos que nos hemos propuesto analizar dentro de nuestro corpus de transcripciones que pasamos a detallar en el siguiente apartado.

3.4.- Aspectos analizados.

Una vez descritos nuestros fundamentos teóricos, basados en distintas disciplinas y teorías abordadas en el capítulo I, establecida la descripción de nuestro objeto de estudio, y establecida también la metodología que pretendemos usar en nuestro análisis del discurso de la clase de francés, nos proponemos en este apartado delimitar los aspectos que hemos analizado en nuestro estudio sobre las conductas y actitudes de alumnos y profesor, es decir, sobre sus interacciones en tanto que participantes en la creación del discurso del aula. Tales aspectos son los siguientes:

a) La presencia del **metalenguaje** en el discurso de la clase de francés como lengua extranjera. Es decir, cuándo, cómo y por qué aparece el metalenguaje en el discurso oral y en qué medida lo determina. Partimos de la premisa de que en la clase de idiomas existe un discurso que podríamos llamar discurso base, a partir del cual se establecen las interacciones de profesor y alumnos. Interacciones que a menudo se producen para tratar los errores de uno u otro modo, actividad ésta que da lugar a la aparición al metalenguaje, como referencia al código usado.

b) El segundo aspecto está referido a la presencia de la lengua materna en el discurso del grupo-clase, teniendo en cuenta que tanto los alumnos como el profesor comparten dicha lengua materna. En el caso de los profesores que poseen el francés como lengua materna, éstos poseen

también un amplio dominio de la lengua materna de los alumnos.

Durante mucho tiempo, por influencia de las distintas corrientes metodológicas, se ha prescindido del uso de la lengua materna en la clase de idiomas, o al menos ésa era la pretensión, aunque no siempre este uso ha estado del todo ausente en el discurso de la clase de idiomas. Lo que sí es cierto es que el uso de la lengua materna suscita aun dudas sobre su pertinencia dentro de la clase, en función del contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Trataremos, pues, de analizar cuándo, cómo y por qué se recurre a la lengua materna de los alumnos en el discurso de la clase de francés. Y ello porque, si bien es cierto que ya casi nadie cuestiona la presencia de la lengua materna en la clase de idiomas, no queda claro cuál debe constituir su función y en qué momentos es pertinente hacer uso de ella.

c) Dentro de la clase de idiomas el discurso se construye en alusión constante, por una parte, a la **realidad cotidiana** más inmediata y a las **opiniones personales** de alumnos y profesor; y, por otra, a supuestos o situaciones que se sitúan dentro de un mundo de **ficción**. Nuestro propósito es analizar de qué manera dichos elementos inciden en el discurso de la clase.

d) En la clase de idiomas se hallan presentes **dos mundos culturales** bien delimitados con similitudes y diferencias claramente perfiladas. Los alumnos tienen una identidad propia de acuerdo con su cultura materna, que se pone de manifiesto en el discurso de la clase, y lo mismo ocurre en el

caso del profesor. Por otra parte, las actividades y temas tratados hacen que emerjan en el discurso de la clase alusiones constantes a la cultura extranjera. Trataremos, pues, de ver cómo y en qué medida la coexistencia de ambas culturas inciden en el discurso de la clase.

e) Y por último, tendremos en cuenta el hecho de que la clase de idiomas constituye un **espacio social que posee un ritual propio**. Intentaremos ver cómo la distribución espacial de la clase influye en el discurso, e intentaremos determinar también cuál es el ritual inherente a la relación pedagógica que se establece entre profesor y alumnos.

Nuestro estudio se centra en el análisis de pequeñas secuencias (transacciones, intercambios, intervenciones, actos de habla) extraídos del corpus de transcripciones , así como en las aplicaciones y conclusiones prácticas que del análisis se derivan, puesto que nuestro objetivo esencial es el análisis del discurso aplicado al estudio del francés como lengua extranjera. No se trata, por tanto, de un mero análisis de enunciados de acuerdo con un enfoque puramente formal, sino que pretendemos realizar sobre todo la valoración del discurso teniendo muy presente la intención de comunicación de los participantes, que son considerados los verdaderos actores sociales que intervienen en interacción creada en la clase de idiomas.

Para no hacer una relación excesivamente extensa de los aspectos tenidos en cuenta para el análisis, hemos decidido incluir otros que consideramos de interés, que aparecen de modo transversal y de forma no

regular como base del análisis:

- a) Las actividades y los temas tratados.
- b) El fenómeno de la interlengua.
- c) La motivación de los alumnos.
- d) La coherencia y cohesión del discurso.

Para finalizar, queremos destacar que, como suele ocurrir en este tipo de estudios, también aquí se superponen o complementan las diversas corrientes teóricas implicadas (Lingüística, Análisis del Discurso, Etnografía de la Comunicación, Sociolingüística, etc.), siendo difícil en numerosas ocasiones la tarea de establecer el límites entre unas y otras. Con respecto al objeto de estudio ocurre un fenómeno similar, y éste evoluciona de la siguiente manera:

Lengua → Contexto → Mundo cultural

Tratamos de realizar un análisis cualitativo en la progresión que acabamos de exponer.

3.5.- Procedimientos metalingüísticos.

En este apartado de nuestro análisis nos proponemos estudiar la actividad metalingüística que profesor y alumnos desarrollan en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa observadas en nuestro corpus. Tomando como referente los postulados de Cicurel (1985 : 45-53) al respecto, pretendemos analizar en qué medida un entorno exolingüe puede determinar y caracterizar las distintas estrategias en las que el metalenguaje está presente en el discurso de la clase de francés como lengua extranjera.

Hemos de tener muy presente también no sólo el hecho de que los alumnos en contexto exolingüe comparten en su mayor parte la misma lengua materna, sino también el que igualmente comparten una formación lingüística homogénea con unos conocimientos metalingüísticos inherentes a la propia cultura y lengua materna. Por ello será de especial importancia ver cómo estos aspectos inciden en la construcción del discurso didáctico dentro de la clase de francés como lengua extranjera.

3.5.1.- La dilucidación del sentido.

En el corpus de transcripciones que hemos seleccionado nos hemos encontrado con que una gran parte de los enunciados producidos por el profesor o por los alumnos tiene como fin la búsqueda y delimitación de un sentido. No es de extrañar, y resulta casi obvio ya que el objetivo de una clase de idiomas es esencialmente el de encontrar el sentido de las palabras

o enunciados de una lengua extranjera en un contexto dado. Trataremos de ver cuáles son los procedimientos más representativos para dilucidar el sentido en nuestro contexto. Para ello tendremos en cuenta la clasificación realizada por Cicurel (1985 : 44-56).

La denominación.

Con este procedimiento el profesor aporta el signo que en la lengua extranjera corresponde a un referente dado. Situación que aparece en el momento que surge una dificultad o carencia de carácter léxico. En contexto exolingüe frecuentemente la denominación está asociada a la traducción del término en cuestión.

- 1.13 Profesora : Les chiens par exemple, quoi encore? Elle a dit
plusieurs
- 1.14 Alumno 1 : Las ratas } pero es que no se cómo se dice
- 1.15 Profesora : Les rats

El alumno desconoce la palabra en francés, por lo que responde en español a la petición de la profesora. Y continúa su intervención indicando su desconocimiento, lo que es interpretado por la profesora como una petición de información y a la que responde facilitando la traducción de la palabra en francés. El alumno en este caso parte de un referente conocido, y lo que busca es la palabra que denomina a ese referente en la lengua

extranjera. La profesora lo que hace es facilitar esa palabra de forma inmediata, proporcionando la traducción en francés. Este procedimiento es efectivo, ya que resuelve la duda de forma inmediata del alumno, aunque no es excesivamente pedagógico porque evita el recurso a otras estrategias en las que el alumno se podría implicar más. Por tanto, compete al profesor decidir cuál es la estrategia más adecuada según el momento y el objetivo que se persigue.

La paráfrasis.

Este procedimiento es bastante habitual en el discurso de la clase de lengua extranjera. Se establece la equivalencia entre dos enunciados o dos palabras, permaneciendo siempre en el uso de la lengua extranjera.

6.184 Profesora : Très mal. Elle a très mal, donc les très mal on appelle ça douleur, les douleurs...

Recurrir al uso de la lengua materna por parte de la profesora en este caso no es considerado pertinente. Las alumnas tienen un buen conocimiento ya adquirido de la lengua extranjera, lo que permite a la profesora establecer la equivalencia de significado entre:

“elle a mal” -> Expresión de referencia para las alumnas.

“douleurs” → Palabra nueva que debe ser aprendida.

Por otra parte, esta práctica presupone que la profesora posee una idea aproximada, aunque bastante fidedigna, sobre el nivel de aprendizaje-adquisición de sus alumnas, lo que le permite la jerarquización de los enunciados, puesto que sería inútil establecer una equivalencia de sentido entre dos enunciados o palabras desconocidos por las alumnas. Nos encontramos entonces frente a un tipo de traducción intralingual (Besse, 1980).

La definición.

Cuando aparece un nuevo término, el profesor puede optar por dar su definición. Este tipo de explicación se asemeja el procedimiento lexicográfico. Se explica un término desconocido mediante el uso de términos conocidos.

6.328 Maria : Pessimiste?

6.329 Profesora : Pessimiste, quelqu'un qui voit la vie en noir, en gris, qui voit partout la catastrophe...

En este caso la profesora juzga oportuno, dado el nivel de aprendizaje de sus alumnas, optar por la definición de la palabra

“pessimiste” en francés.

Explicación mediante un ejemplo o situación.

7.3.6 Alumno : Qu'est-ce que réveiller?

7.3.7 Profesora : Réveiller? Tu dors, hein, tu dors, le téléphone sonne RING! Ça te...réveille...

Para explicar el sentido de la palabra “réveiller” la profesora procede a la descripción de una situación simulada concreta. En las distintas transcripciones de nuestro corpus hemos observado que esta forma de proceder es poco frecuente en un contexto exolingüe. Por una parte influye el nivel de conocimiento de la lengua francesa por parte de los alumnos, y por otra, como veremos a continuación, el recurso que tanto profesor como alumnos pueden hacer en cualquier momento a la lengua materna que les es común.

En los cuatro tipos de procedimiento que acabamos de ver para dilucidar el significado de una palabra o de un enunciado, la probabilidad de que surja la lengua materna es muy alta. En contexto exolingüe este uso siempre puede aparecer, antes o después, como “llave” para salvar la comunicación y conseguir que los alumnos se apropien del sentido de una palabra o de un enunciado.

- 1.30 M^a Carmen : Un bol de riz cuit
- 1.31 Profesora : Qu'est-ce que ça veut dire? c'est une paella ça?
un bol de riz cuit, qu'est-ce que c'est un bol?
(murmullo de fondo)
- 1.32 Profesora : Un bol, una taza, de riz cuit
- 1.33 Alumnos : De arroz, de arroz

La profesora para explicar el sentido de “un bol de riz cuit”, cuyo referente es poco conocido en la cultura de los alumnos, trata de comparar esta expresión con “paella”, término aproximado en el significado y sobradamente conocido por éstos. En esta ocasión no sólo se trata del uso de la lengua materna, sino que además existe una aproximación intercultural al significado. El hecho de que alumnos y profesora pertenezcan a la misma comunidad cultural provoca este tipo de estrategias. Ambos poseen un “patrimonio” cultural común al que alude la profesora. La incidencia de esa identidad cultural en el discurso será objeto de análisis en el apartado 3.8.

En nuestra aproximación a la dilucidación del sentido, en la cual hemos partido de los postulados establecidos por Cicurel (1985: 44-53) cabe resaltar que las estrategias coinciden esencialmente tanto en contexto endolingüe, como en el exolingüe. Sin embargo, en contexto exolingüe las estrategias para llegar a conocer el significado de una palabra o expresión en lengua francesa recurren con frecuencia, en última instancia, al uso de

la lengua materna de los alumnos. No se trata de establecer la traducción como tarea esencial a la hora de dilucidar el significado de una palabra, tal como se concibe en la metodología tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino de la posibilidad que tienen tanto el profesor como los alumnos, en un momento dado de carencia léxica, de hacer uso de la lengua materna.

3.5.2.- Las explicaciones gramaticales.

Otro aspecto que ha retenido nuestro interés en el análisis del corpus ha sido las estrategias que emplea el profesor en contexto exolingüe para hacer comprender a los alumnos una regla gramatical. Éstos, como ya hemos dicho, no sólo comparten una misma lengua materna, sino que además el hecho de estar o haber sido escolarizados en un mismo entorno educativo hace que su formación gramatical sea homogénea, lo que, como veremos, va a determinar el proceso de adquisición-aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua extranjera.

Consideremos un ejemplo concreto de **aproximación contrastada** a las reglas gramaticales de ambas lenguas.

7.2.1 Profesora :Elle va LE porter. D'accord? Donc, quand vous avez un pronom...ici...(inaudible)...Oui? Y'avait un groupe qui...

- 7.2.2 Inge : ...und was ist "ihn"?¹
- 7.2.3 Profesora : C'est...Jeorg. Elle va...ça remplace Jeorg. Elle va porter Jeorg, elle va LE porter...
- 7.2.4 Inge : Ah ja...²
- 7.2.5 Profesora : Oui? C'est l'exercice qu'on a fait mercredi dernier...pour les allemands accusatif, pour les français objet direct...
- 7.2.6 Inge : Objet direct...
- 7.2.7 Profesora : Oui...parce qu'il y a, il y a des verbes, Inge...qui fonctionnent par exemple en allemand au datif..."helfen"¹, et en français ils fonctionnent avec LE...
- 7.2.8 Inge : mmh...
- 7.2.9 Profesora : donc, les deux systèmes ne sont pas toujours

¹ ¿y qué es LE?

² Ah sí...

¹ Ayudar.

pareils hein...

La profesora comienza en el turno 7.2.1 presentando la construcción de una frase en francés pero haciendo hincapié en el pronombre “le” y en el turno siguiente Inge pregunta en alemán, solicitando información sobre el valor de “ihn”. La profesora contesta en el turno 7.2.3 indicando la persona a la que va referido el pronombre y a continuación establece la equivalencia entre los dos enunciados: “Elle va porter Jeorg, elle va le porter...”. El alumno, en el turno 7.2.4, confirma su comprensión de la regla gramatical en francés, pero la profesora en el turno siguiente vuelve a insistir remitiendo a los alumnos a un ejercicio realizado con anterioridad y estableciendo la equivalencia entre la regla gramatical en alemán y en francés. Para ello utiliza la terminología gramatical propia a cada lengua, lo que facilita la comprensión de los alumnos.

Una vez establecida la equivalencia gramatical, la profesora en el turno 7.2.7 advierte de la posibilidad de excepciones a dicha correspondencia gramatical para algunos verbos y aclara en el turno 7.2.9 el hecho de que no existe una correspondencia total entre ambas lenguas en este caso.

El procedimiento que la profesora sigue parte de la lengua francesa, pero muy pronto, aún permaneciendo en el uso del francés, introduce términos gramaticales propios del alemán, para de una forma contrastiva hacer llegar a los alumnos el funcionamiento de la regla gramatical. El hecho de que los alumnos compartan la misma lengua materna y la misma formación gramatical facilita la aproximación a la regla gramatical en la

lengua extranjera.

Igualmente, en el caso de la profesora, el conocimiento de las dos lenguas facilita el estudio contrastivo y es determinante a la hora de establecer si una explicación gramatical referente a la lengua extranjera es pertinente o no en función de la proximidad o lejanía con respecto a la norma en lengua materna.

Otra forma de proceder por parte del profesor para explicar una regla gramatical es **recurriendo a un ejemplo**. Veamos la transacción siguiente:

7.3.9 Profesora : D'accord?...Jo...Joachim...une phrase...tu ne vas pas lui téléphoner. Ça va réveiller ton père...Je ne veux pas ton père, je veux le pronom; alors ça va...? Je prends quel pronom?

7.3.10 Joachim : Je ne sais pas

7.3.11 Profesora : Non?...Larem?...ou, ou...?

7.3.12 Karen : Encore la phrase...(risas)

7.3.13 Profesora : Ça va RÉVEILLER ton père...alors, ça va...c'est objet...c'est direct ou indirect, Karen?...(murmullo de fondo, inaudible)

réveiller ton père...c'est direct ou indirect?

- 7.3.14 Karen : ...direct... Er sagt "direct"¹ (risas)
- 7.3.15 Profesora : Karen, regarde...si tu dis...Tu vas téléphoner à ton père...à, c'est indirect...
- 7.3.16 Karen : Oui...
- 7.3.17 Profesora : Hein? Et...Ça va réveiller ton père, c'est direct...
- 7.3.18 Karen : Oui
- 7.3.19 Profesora : D'accord?
- 7.3.20 Karen : Oui
- 7.3.21 Profesora : Alors...ça va réveiller ton père, c'est direct, alors tu prends quel pronom?
- 7.3.22 Karen : Le...
- 7.3.23 Profesora : Le...alors, fais-moi la phrase...(escribe en la

¹ Él dice "directo".

pizarra)

7.3.24 Karen : Ça va...le réveiller

7.3.25 Profesora : Ça va le réveiller...oui...ça va le réveiller
(vuelve a escribir)...on continue...(murmullo de fondo)

7.3.26 Alumno : C'est bon...

La profesora comienza por presentar dos frases con relación de causalidad, pero enseguida apreciamos cómo el fin que persigue es metalingüístico: "Je ne veux pas ton père, je veux le pronom". Lo que persigue es que el alumno reemplace el referente por el pronombre correspondiente y por ello realiza a continuación una pregunta inacabada para incitar al alumno a terminarla, requiriéndole después qué tipo de pronombre ha de usar.

Joachim en el turno 7.3.10 expresa en francés su desconocimiento de la regla, y su compañera solicita a la profesora en el turno 7.3.12 que repita el ejemplo planteado.

En el turno 7.3.13 la profesora vuelve a mostrar el ejemplo, y en este caso pregunta a Karen si se trata de un objeto directo o indirecto, a lo que Karen responde en alemán, apoyándose en la opinión de su compañero, y da la respuesta correcta: "direct".

En los turnos 7.3.15 y 7.3.17 la profesora muestra las dos frases del

ejemplo indicando el complemento de objeto indirecto en el primer caso y directo en el segundo caso. Karen en los turnos 7.3.18 y 7.3.20 contesta de forma afirmativa, indicando que ya ha comprendido la diferencia entre la construcción de ambas frases.

En el turno 7.3.21 la profesora enuncia la frase del ejemplo e indica de forma definitiva el tipo de complemento que tiene. A continuación solicita a la alumna la sustitución del complemento directo por el pronombre correspondiente en francés, y una vez que la alumna lo facilita, la profesora le pide en el turno 7.3.23 que construya la frase con el pronombre complemento de objeto indirecto, lo que la alumna realiza en el turno 7.3.24. Finalmente, la profesora, en signo de aprobación, repite la frase dos veces para indicar que es correcta y la escribe en la pizarra.

En esta transacción podemos apreciar cómo la profesora procede de forma completamente distinta a la mostrada en el ejemplo anterior. Parte de un ejemplo de construcción de una frase y en todo momento hace uso de la lengua-objeto e incluso se sirve de los términos gramaticales que le son propios. El método utilizado es inductivo: parte de un caso concreto para llegar a la norma. La construcción del discurso es mucho más laboriosa, es decir, las interacciones son constantes, y la profesora va cerciorándose paso a paso de que los alumnos la comprenden, recurriendo a preguntas del tipo: "*Hein?*", "*D'accord?*" Este procedimiento requiere evidentemente un nivel medio de dominio de la lengua extranjera, pero tiene como ventaja el hecho de que los alumnos son incitados a reflexionar sobre el funcionamiento y la descripción de la lengua extranjera, haciendo uso de la misma. El fin es puramente metalingüístico y pedagógico.

Es de destacar la sencillez de los términos gramaticales o de las palabras con valor metalingüístico empleados por la profesora: *“je veux le pronom”, “c’est direct ou indirect?”, “tu prends quel pronom?”* En efecto, el fin perseguido es puramente gramatical y la profesora trata por ello de que los alumnos adquieran la construcción gramatical. No estamos aquí ante un discurso puramente lingüístico, tal como podría aparecer en un manual de gramática. Se alude a los conceptos gramaticales de forma explícita, pero el discurso no es puramente gramatical, sino didáctico con un alto valor metalingüístico.

Por último, se podría señalar aquí el caso de cuando el profesor, tras intentar explicar una regla o una noción gramatical en lengua extranjera, y ante la dificultad que los alumnos muestran para entenderla, recurre al uso de la lengua materna compartida por él y los estudiantes. Pero este aspecto será tratado debidamente en el apartado 3.6.

3.5.3.- La apreciación-corrección.

En la clase de francés como lengua extranjera los alumnos son constantemente incitados por el profesor a expresarse en esta lengua, puesto que uno de los fines últimos es adquirir una competencia oral satisfactoria que posibilite la comunicación. Esto lleva al profesor a actuar de tal forma que se convierte en “vigilante” del discurso producido por los alumnos. En efecto, su función es también la de evaluar, función que se produce por iniciativa propia, e incluso en algunos casos puede ser

requerida por el propio alumno. Los alumnos, por otro lado, muestran su completa adaptación al ritual del discurso de la clase, saben que cualquier intervención por su parte va a estar sujeta a evaluación por parte del profesor. Esto forma parte del pacto convergente entre profesor y alumnos, avalado por la institución.

El análisis de las transcripciones de nuestro corpus nos ha mostrado la diversidad de estrategias que fundamentalmente el profesor y también los alumnos utilizan para reparar cualquier anomalía que surja en la construcción del discurso oral de la clase. He aquí las más significativas:

a) Como primera forma de corrección nos hemos encontrado con la simple **repetición** de un enunciado.

4.17 Profesora : Oui, il y a beaucoup de places, qui sont vacantes, et pourquoi sont-elles, vacantes en été?

4.18 Alumno : Parce que :: les travailleurs sont :: sont en vacances

4.19 Profesora : Parce que les travailleurs sont en vacances, bon alors, que font les entreprises quand leurs travailleurs partent en vacances?

La profesora retoma el enunciado producido por el alumno, lo que implica su aceptación. Dicha aceptación es mostrada por la simple entonación y por el hecho de que la profesora, en la misma intervención, realiza dos actos de habla, el primero lo hace en signo de aprobación, y el segundo es una pregunta que versa sobre otra cuestión y que persigue la continuación del discurso de la clase. La apreciación de la profesora en este caso podría haber sido negativa: simplemente adoptando una entonación ascendente con la cual indicaría que la respuesta no es válida, y ello habría obligado al alumno a buscar otra respuesta.

Entre los turnos 4.18 y 4.19 no existe cohesión, pues se trata de una simple repetición de la afirmación del alumno por parte de la profesora. En cambio, sí que podemos afirmar que existe coherencia de acuerdo con el ritual particular del contexto didáctico. La respuesta en 4.18 está marcada por dos pequeñas pausas, lo que indica la inseguridad del alumno en el momento de emitirla. Dicha inseguridad puede interpretarse también como una incitación para que la profesora proceda a apreciar la intervención del alumno. Apreciación que se produce al principio de la intervención 19 con una repetición en tono reafirmante.

b) La **corrección** propiamente dicha se presenta de la manera más simple.

2.87 Pedro : Parce que euh...beaucoup...beaucoup...de fois

2.88 Profesor : Souvent, on dit souvent

2.89 Pedro : Souvent tous les ...tous les jeunes. Parce que...il y a...de...de, des officiels?

El alumno realiza la construcción de un enunciado de forma errónea en el turno 2.87 calcando la expresión del español “muchas veces”. En el turno siguiente el profesor corrige al alumno de forma explícita, indicándole la palabra correcta que existe en francés para este caso. En el turno 2.89 el alumno integra en su intervención la forma correcta y prosigue su discurso. Es un fenómeno habitual en los alumnos el calco de construcciones de la lengua materna, fenómeno que caracteriza la interlengua de los estudiantes y es fiel reflejo del avance en la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera. El alumno ha realizado una hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera, y ésta ha dado lugar a una corrección por parte del profesor.

c) La **corrección atenuada** presenta la particularidad de ser menos “agresiva” hacia la *face* o imagen social del alumno dentro del grupo-clase.

3.10 Pedro : On peut apprendre...beaucoup de...bocaboulière...que

3.11 Profesor : Hum hum que...et oui...un vocabulaire très riche, très varié

El alumno pronuncia de forma incorrecta la palabra “vocabulaire”. Sin embargo, en el turno siguiente el profesor no procede a la corrección

formal, sino que de manera implícita integra en su discurso la misma palabra, para que el alumno adquiriera la pronunciación correcta. El fin perseguido es el mismo, pero la estrategia adoptada por el profesor es menos “agresiva” con el discurso del alumno. Si el alumno es constantemente corregido, puede llegar un momento en que pierda la motivación para seguir adelante realizando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, o construyendo el propio discurso. Por todo esto, desde el punto de vista pedagógico, esta estrategia es doblemente interesante para el buen funcionamiento de la clase, pues permite al profesor corregir al alumno al mismo tiempo que lo incita a continuar.

d) En algunos casos el profesor se sirve de **palabras con valor apreciativo** como en el ejemplo siguiente.

5.71 Profesor : Tu as dit les cheveux courts? ...Non? Très courts. Bon, et si...elle dit les mêmes choses, las mismas cosas, mais, il a les cheveux longs et frisés. Qui est-ce?

(Silencio)

5.72 Alumno : Karembé

5.73 Profesor : Très bien. Karembé. Hein? C'est la différence entre Karembé, la description de Anelka.... et Karembé. Karembé, c'est la même chose, mais les cheveux il les a longs et frisés. Bien.

En este ejemplo el profesor pregunta sobre la identidad de una persona famosa. El alumno responde dando el nombre de la persona en cuestión. El profesor expresa su apreciación con la expresión “très bien”. Se trata, pues, de una apreciación explícita y positiva, que es fácilmente interpretada por el alumno. El profesor abunda en la información sobre la descripción para concluir su intervención con otra palabra de valor apreciativo, “bien”.

Por otra parte, los alumnos toman la palabra no sólo para responder al profesor cuando éste lo solicita. También nos encontramos con situaciones en las que el alumno toma la iniciativa, como verdadero participante en la construcción del discurso, para solicitar la corrección por parte del profesor, para autocorregirse, o incluso para corregir la intervención de un compañero.

e) Apreciación reiterada mediante “eco”.

En esta ocasión la alumna requerida por el profesor procede a exponer la descripción de un personaje famoso. Se trata de una descripción basada en el trabajo previo de la alumna realizado en casa. Por lo tanto es una actividad oral basada en el escrito.

5.31 Rocío : Il est sportif

5.32 Profesor : Il est sportif

- 5.33 Rocío : Il est français
- 5.34 Profesor : Il est français
- 5.35 Rocío : Il porte une chemise blanc o vert
- 5.36 Profesor : Blanche ou noire
- 5.37 Rocío : Il est noir
- 5.38 Profesor : Il est noir?
- 5.39 Rocío : Sí

La alumna procede en sus intervenciones a facilitar enunciados que versan sobre los rasgos físicos del personaje. Enunciados que son reproducidos por el profesor, como si de un eco se tratase. En el turno 5.32 le profesor corrige un error producto de la interlengua de la alumna y dice: "Il est sportif". Podríamos hablar en este caso de corrección atenuada. Pero en los turnos siguientes el profesor lo que hace es reproducir total o parcialmente los enunciados producidos por la alumna. El fin en este caso es la aprobación de las intervenciones de la alumna por parte del profesor, con lo que la anima a seguir interviniendo. La aprobación se produce, pues, por la simple entonación (aceptando y no cuestionando) que le profesor imprime a sus intervenciones. La ventaja de este tipo de corrección es que

permite tanto al profesor como a la alumna continuar el discurso sin abandonar el uso de la lengua francesa.

f) **El alumno solicita la corrección-apreciación por parte del profesor.** Consideremos los siguientes turnos:

2.57 Isabel : C'est peut-être positif, tu ne l'oublieras jamais. Mais d'autre part je trouve que c'est négatif parce que ici en Espagne/

2.58 Rosa : Se puede, se puede decir d'autre part?

2.59 Profesor : Hum?

2.60 Rosa : Se puede decir d'autre part?

61 Profesor : Tu veux répéter la phrase? Je trouve...

2.62 Isabel : Là c'est positif

2.63 Profesor: C'est positif, d'autre part

2.64 Isabel : D'autre part, por otra parte

2.65 Profesor: Por otra parte. D'autre part

Rosa, en el turno 2.58, duda sobre la pertinencia de la expresión que su compañera Isabel ha usado, “d’autre part”. Por ello, interrumpe su intervención para preguntar al profesor sobre la corrección de la misma, y lo hace en español de forma inmediata. El profesor, en el turno 2.61, pide a Isabel la repetición de su anterior intervención para comprobar la corrección de la expresión. En los turnos 2.64 y 2.65 tanto Isabel como el profesor establecen la equivalencia con la expresión española, y de esta forma el profesor da por zanjada la duda suscitada, repitiendo en tono de aceptación la intervención de Isabel.

Como vemos, no siempre quien vigila por el buen funcionamiento del discurso de la clase es el profesor: el alumno puede ser igualmente parte activa e implicada en la construcción del discurso. En este caso la duda suscitada implica una petición de apreciación al profesor. La alumna de este ejemplo no está dispuesta a dejar pasar una expresión que para ella no está del todo clara en francés, y por ello apela a la función evaluadora del profesor. Es finalmente éste quien establece la norma y resuelve la duda.

g) **La autocorrección por parte del alumno.** Este tipo de actuación se asemeja al habitualmente usado por los hablantes en discurso natural. Evidentemente denota un estado avanzado en el proceso de adquisición de la lengua.

2.193 Isabel : Oh! mais tu sais les...les fabricants de cer...de cercueils

se sont bien “forés”...bien...enrichis (corte de la cassette)

El discurso de Isabel es entrecortado, con titubeos. Su competencia lingüística, aunque buena, aún es insegura en francés. En un momento dado arriesga el término “forés”, sin duda alguna por influencia del término coloquial español, pero enseguida se percata y duda hasta encontrar la palabra adecuada en francés “enrichis”. Aquí Isabel no está atendiendo a ningún tipo de pauta dada por el profesor, sino que es ella misma, de forma autónoma, quien procede a corregirse. Este procedimiento nos muestra hasta qué punto el alumno es también responsable de su propio avance en la adquisición de la lengua extranjera. No sólo construye su intervención, sino que la corrige como lo podría hacer cualquier participante en un discurso natural en lengua francesa. El único detalle que la delata como estudiante de la lengua extranjera es el origen del error que como ya hemos dicho, se trata de un calco de la palabra española. Es un fenómeno típico de interlengua en el avance hacia el dominio de la lengua francesa.

h) **La corrección entre alumnos.** Los turnos siguientes son representativos de este aspecto:

2.158 Javier : Tout c’est possible parce que tu...peux regarder et...ce que passe/

- 2.159 Pedro : Oui mais...
- 2.160 Rosa : Ce qui se passe (en voz baja)
- 2.161 Alumno : À Alger
- 2.162 Rosa : Oui
- 2.163 Profesor : Oui ce qui se passe, ce qui se passe. Oui en Algérie, c'est à côté hein! c'est à deux cents kilomètres

Javier comete un error en la construcción de un enunciado en el turno 2.158, pero, contrariamente a lo que cabría esperar, no es el profesor quien lo corrige de inmediato. Es su compañera Rosa quien en voz baja y en tono de complicidad lo corrige primeramente. El discurso continúa, pero el profesor también ha advertido el error cometido por Javier, y por ello en el turno 2.163 procede a corregirlo, confirmando la apreciación de Rosa y repitiendo el enunciado correcto por dos veces. El profesor con esta actitud muestra y defiende su estatus. Es él quien debe evaluar las intervenciones de los alumnos y quien establece la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, puesto que su discurso debe ser tomado como modelo.

Igualmente podemos hablar aquí de un error que surge por influencia de la lengua materna. Javier calca en su enunciado la estructura

española. Dicho error pertenece también a la interlengua que el alumno posee en el transcurso de su aprendizaje-adquisición de la lengua extranjera.

Un hecho que nos ha llamado la atención sobremanera a lo largo del análisis de los distintos procedimientos de corrección-apreciación es la estrategia que utilizan los alumnos en determinados casos. Consiste en recurrir a palabras de la lengua materna y en “afrancesarlas” ligeramente, ya sea con la terminación o con la pronunciación. Las intervenciones formuladas según esta estrategia dan lugar a corrección por parte del profesor, evidentemente. Veamos un ejemplo.

2.38 Pedro : Qui ne font rien parce qu'ils vont à...à l'oficine

2.39 Profesor : Dans les bureaux

Pedro se encuentra con una carencia léxica en la construcción de un enunciado, y para resolver el problema arriesga el término “oficine”, influido por la palabra “oficina” del español. El profesor corrige la adaptación de la palabra española y facilita la palabra correcta en francés. Este fenómeno es frecuente en las intervenciones de los alumnos y muestra cómo el avance hacia el dominio de la lengua extranjera pasa por una etapa de interlengua que es sumamente constructiva y positiva, puesto que permite al alumno aventurarse de forma autónoma en la construcción de

su discurso. Evidentemente, es el profesor quien está obligado a facilitar la norma para dar rigor al discurso de la clase.

i) **Ausencia de corrección.** Examinemos este caso:

3.18 Isabel : Et...et...normalement on n'est pas habité...en, à écouter des...choses en vers

3.19 Profesor : Ah oui! déjà en espagnol c'est pas simple

3.20 Isabel : Ah!

No siempre el profesor corrige al alumno de forma inmediata. Como podemos apreciar en la intervención 3.18, Isabel comete un error de pronunciación, "habité", y posteriormente procede a una autocorrección sustituyendo la preposición "en" por "à" delante del verbo "écouter". El profesor después toma la palabra para continuar abundado en el tema de conversación y mostrando su acuerdo con lo expresado por la alumna, sin proceder a la corrección del error. Dos hipótesis se plantean en esta ocasión, a la hora de explicar la intervención del profesor. O bien no ha percibido el error, o no le ha dado importancia. O por el contrario, aún habiendo percibido el error de pronunciación, ha considerado más oportuno obviarlo para dar más fluidez al discurso y poder continuar con el fondo de la cuestión. En cualquier caso, en este ejemplo, el profesor prima, sobre la forma, el fondo de la conversación.

3.5.3.1.- Origen de los errores.

El aprendizaje de la lengua extranjera se realiza sumándose al bagaje lingüístico previo del alumno. El origen de muchos errores viene determinado, entre otros factores, por la influencia de la lengua materna u otras lenguas aprendidas. Se trata ,así, de un estado intermedio en el aprendizaje de la lengua extranjera denominado **interlengua** y que explica gran parte del origen de los errores. Pasamos a ilustrarlo con ejemplos concretos.

5.4 Rocío : Il est sportif

5.5 Profesor : Il est, il est

5.6 Rocío : Il est

5.7 Profesor : Sportif

En el turno 5.4 Rocío facilita un rasgo del personaje que está tratando de describir. Pero en el enunciado se desliza un error “esportif”. El profesor trata de incitar a la alumna a que sea ella misma quien se autocorrija en el turno siguiente, aunque finalmente es él quien facilita la palabra correcta. El error es fruto de la influencia de la lengua materna. En español no existe

el sonido [s] seguido de otra consonante al inicio de una palabra, cosa que sí ocurre en francés.

Algo parecido ocurre en el ejemplo siguiente, dentro de la misma secuencia.

5.18 Rocío : Il est fort. Il est à cheveux courts.

Il joue...

5.19 Profesor: Il a...il a ...] les cheveux courts

Por influencia del español Rocío arriesga el adjetivo “corts”. En el turno siguiente el profesor intenta otra vez que sea la propia alumna quien se corrija, aunque finalmente es él quien pronuncia la palabra correctamente “courts”.

La cercanía de ambas lenguas, el francés y el español, hace que este fenómeno sea bastante frecuente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede ser considerado como el responsable de muchos de los errores cometidos por los alumnos, pero también tiene aspectos positivos: por una parte, estos errores son indicadores del estado de aprendizaje del alumno, y por otra, la proximidad entre las dos lenguas, desde el punto de vista formal, es un elemento que facilita el aprendizaje. Siempre será más fácil para un español aprender francés que cualquier otra lengua con menor similitud.

El bagaje lingüístico de los alumnos comprende, por supuesto, la

lengua materna, pero también las distintas lenguas con las cuales el alumno ha estado en contacto, ya sea en el ámbito familiar o en el entorno académico. El ejemplo siguiente nos ayuda a ilustrar dicho fenómeno.

5.426 Juan : Il play en la selección....

5.427 Profesor: Il....il joue, il joue

5.428 Juan : en la selección

5.429 Profesor: ¡María Luisa vete a la calle! (Risas)

5.430 Profesor: Il joue dans la selection hollandaise

La alumna en el turno 5.426 comete varios errores al emitir el enunciado. El primer error corregido por el profesor es la introducción de la palabra “play” en el turno 5.426. En esta ocasión la lengua inglesa cumple la función de lengua espejo, lo que provoca este préstamo inaceptable para el profesor. El hecho de que se trate de un grupo de secundaria que estudia inglés como primera lengua extranjera y francés como segunda lengua extranjera es lo que provoca este tipo de préstamos, que por otra parte ha aparecido en varias ocasiones en el estudio de nuestro corpus.

En el turno 5.428 el alumno completa el enunciado corregido por el profesor, “en la selección”. De nuevo, al constituir éste un préstamo del español, provoca la intervención del profesor en 5.430, en la que se facilita

el enunciado correcto y completo “Il joue dans la selection hollandaise”.

Los errores, vistos tradicionalmente como anomalías que hay que evitar en la clase de lengua extranjera, se deben considerar más bien como fenómenos naturales y consustanciales al aprendizaje de una lengua. Constituyen un punto de referencia muypreciado, tanto para los alumnos como para el profesor. Para los alumnos, porque a través de los errores conocen del estado de su propio aprendizaje, lo cual, en su justa medida, puede incentivar mayor interés y motivación. Para el profesor, porque los errores constituyen elementos muy valiosos de referencia, los cuales le sirven de guía en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Cabría decir, por tanto, que aprender una lengua es aprender a equivocarse, y que enseñar una lengua es ayudar a comprender y evitar errores.

En cualquier caso, tal como hemos podido apreciar en los ejemplos abordados, y en general en todo el corpus de transcripciones, el profesor corrige de forma selectiva los errores, en función de la importancia dada a los mismos y evitando, para mantener la motivación de los alumnos, la corrección permanente.

3.5.4.- Procedimientos metacomunicativos.

El discurso del alumno está marcado por enunciados metacomunicativos por medio de los cuales éste controla y evalúa lo que va a decir, lo que quiere decir o lo que acaba de decir (Cicurel, 1991). También el profesor produce enunciados con valor metacomunicativo cada vez que se refiere al estado de la propia comunicación en el seno de la clase. Veamos algunos ejemplos.

a) **El profesor anuncia lo que va a hacer.**

1.37 Profesora : Est-ce que vous croyez? Je vous pose une question, est-ce que vous croyez que c'est juste, cette répartition?

1.38 Alumnos : Non

La profesora inicia una pregunta marcada por "Est-ce que" y por la entonación, pero antes de concluir la estima oportuno anunciar a los alumnos que se trata de una pregunta, por lo que la interrumpe para advertir al grupo-clase lo que está haciendo: "Je vous pose un question", y después prosigue con la pregunta. Se trata, pues, de un enunciado con valor metacomunicativo, puesto que la profesora no sólo formula la pregunta sino que al mismo tiempo comunica lo que está haciendo, para que los alumnos tengan pleno conocimiento del valor de su intervención.

En el ejemplo siguiente es el profesor igualmente quien formula un enunciado con valor metacomunicativo, anunciando que pospone la acción

de preguntar.

5.457 Profesor: Bueno, no estoy preguntando luego pregunto. Il joue au football, il a un bébé, il a un enfant, un bébé, un enfant, hijo, un bébé

En este caso la advertencia la hace en español al inicio de la intervención, para continuar luego con la descripción.

b) Un alumno pide ayuda a una compañera.

2.91 Pedro : Des officiers que...ils sont très..., comment tu dis avant?

2.92 Isabel : Je ne sais pas

2.93 Pedro : Très...¿cómo has dicho antes?

2.94 Isabel : Je ne vois pas

2.95 Pedro : ¿Cómo has dicho?

2.96 Isabel : ¿Pero de qué? es que no sé, como digo tantas palabras

2.97 Pedro : Tú has dicho algo de lo de cerdo, asqueroso...

2.98 Isabel : Salope

2.99 Profesor : Salop. Salope, c'est une femme salope

La transacción expuesta es un ejemplo perfecto sobre cómo un alumno utiliza enunciados con valor metacomunicativo para solicitar ayuda, información a una compañera. Se trata de resolver una carencia léxica. Por ello podemos afirmar que el fin es metalingüístico (la búsqueda de una palabra) pero el procedimiento es metacomunicativo. En el turno 2.91 Pedro realiza una pregunta en francés a su compañera Isabel sobre una palabra que ésta ha utilizado anteriormente. Isabel contesta en la siguiente intervención mostrando su desconocimiento en francés. Por lo que Pedro en 2.93 insiste, esta vez en español, reclamando la respuesta de su compañera. En 2.95 y 2.97 vuelve a insistir sobre la misma cuestión, aclarando en español cuál es la palabra que busca. Finalmente, Isabel, en el turno 2.98 facilita la palabra requerida, que es confirmada por el profesor en el turno 2.99. Pedro alude, como se ve, de manera insistente al discurso previo de su compañera Isabel, y de esta forma indica que su preocupación es real y que tiene como objetivo la solución de un problema planteado en su propio discurso.

c) El alumno expresa su desconocimiento.

5.94 Profesor : Et quoi?

5.95 Juan Manuel: Es que no se hacerlo

Ante la solicitud del profesor para que el alumno facilite más información sobre la descripción que está realizando, éste se ve obligado a responder manifestando su desconocimiento e incapacidad para proseguir con la actividad. Estamos ante momentos en los cuales los participantes se encuentran estrechamente implicados en la construcción interactiva del discurso. La motivación es alta dado que se trata de dilucidar o verificar el propio proceso de la comunicación.

3.5.5.- Como hemos podido comprobar en todo el análisis realizado en este apartado, el metalenguaje tiene una presencia preponderante dentro del discurso didáctico de una lengua extranjera, en nuestro caso la lengua francesa. Dentro del aula podemos observar una interacción constante entre profesor y alumnos. Ello da lugar a la distinción entre el discurso oral base compuesto por las intervenciones de los alumnos, sujetas a correcciones y apreciaciones por parte del profesor. Esta labor evaluativa del profesor se manifiesta a través de un segundo discurso eminentemente metalingüístico, que se construye sobre el discurso original de los alumnos.

Pasamos a detallar, pues, algunos aspectos que consideramos pertinentes en la clase de lengua extranjera:

a) Entre los distintos procedimientos que el profesor utiliza para la dilucidación del sentido de una palabra o un enunciado, figura la posibilidad, en contexto exolingüe, de recurrir al uso de la **traducción** ya en sentido directo, ya en inverso. A nuestro modo de ver, esta práctica debe ser bien administrada por el profesor y figurar como recurso en último extremo, cuando se consideren agotadas todas las posibilidades de dilucidar el sentido a través de la denominación, la paráfrasis, la definición, o mediante un ejemplo, procedimientos todos ellos más laboriosos pero también más enriquecedores que la simple traducción. El recurso sistemático a la traducción comporta el riesgo de convertir el discurso en un mero juego de equivalencia ficticia entre una y otra lengua, tal como generalmente ocurría en la metodología tradicional de gramática y traducción. Por ello, debe ser el profesor quien determine cómo y en qué momento, en función del nivel de lengua de los alumnos, es pertinente recurrir a la traducción para no dilatar el proceso de dilucidación del sentido, lo que daría lugar a una desmotivación de los alumnos.

b) El hecho de que todos los alumnos y el profesor coincidan en **una formación y en un bagaje gramatical homogéneo** facilita enormemente la labor en la adquisición de la norma gramatical en la lengua extranjera. Permite, por ejemplo, establecer modelos comparativos entre la norma gramatical de la lengua materna y la correspondiente en la lengua extranjera, y establecer un orden jerárquico en función de la cercanía o lejanía entre ambas normas.

c) Igualmente, consideramos el uso de **la lengua materna para proceder a las explicaciones gramaticales** puede constituir una herramienta de gran utilidad en la clase de idiomas, pues facilita la comprensión de conceptos abstractos gramaticales. Como veremos en el apartado siguiente, el uso de la lengua materna está más que presente en el discurso de la clase con distintas funciones.

d) El uso que el profesor hace de **la norma gramatical en clase no se corresponde necesariamente con el que hacen de ella los lingüistas**. Las explicaciones gramaticales en el discurso del profesor consisten generalmente en soluciones prácticas y convenciones del grupo-clase para permitir una comprensión más asequible de la norma gramatical. Estas prácticas se concretan por ejemplo en el empleo de palabras clave a la hora de referirse a la norma gramatical, en la modificación de la entonación, o en el uso de prácticas de gramática implícita.

e) **La norma gramatical también es necesario que se contemple de acuerdo con un contexto dado**. En efecto, la corrección o incorrección de un enunciado puede estar determinada única y exclusivamente por la sintonía que guarde o no con el contexto. De hecho existen ya en el mercado editorial manuales de gramática en los que los ejemplos y los ejercicios gramaticales que ha de realizar el alumno están situados en un contexto determinado que obliga a dar una respuesta correcta en función de dicho contexto. El contexto normalmente está concebido de forma artificial por el autor del manual. Se podría plantear, así, la selección de ejercicios

gramaticales y ejemplos seleccionados en un contexto real de producción, al igual que en la metodología tradicional se recurría a las citas de autores para ilustrar los ejemplos de normas gramaticales.

f) La labor del profesor debe ir encaminada también a promover en los alumnos un movimiento interactivo constante en el que se vean incitados y motivados a solicitar la aprobación sobre la corrección gramatical de sus intervenciones. Igualmente, deben ser movidos por el profesor a que desarrollen estrategias y procedimientos de autocorrección, y que esto ocurra de la misma manera que en el uso cotidiano de la lengua materna. También deben ser invitados a que se corrijan entre sí. Todas estas estrategias posibilitan a nuestro juicio un mayor dinamismo y motivación en el proceso de aprendizaje de la lengua, lo que hace que los alumnos se impliquen más en la participación en clase y en la tarea de comunicar.

g) En cuanto al **origen de los errores**, resulta recomendable que el profesor lo identifique de manera explícita en aquellos casos en que reiteradamente provoque enunciados erróneos, para poder subsanarlos. El origen puede estar en la influencia del bagaje lingüístico previo de los alumnos, es decir, en la lengua materna o en otras lenguas adquiridas con anterioridad, tal como hemos podido comprobar en nuestro estudio. El hecho de que el profesor a su vez haya sido también alumno y que comparta la lengua materna de los alumnos o al menos la haya estudiado, lo faculta para poder anticipar cuáles pueden ser los errores que van a surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua

extranjera.

h) Por último, cabe señalar que los **enunciados con valor metacomunicativo** son, como hemos podido apreciar, esenciales para el buen entendimiento y comunicación dentro del discurso del grupo-clase. Es recomendable que el profesor produzca intervenciones metacomunicativas tanto sobre lo enunciado con anterioridad como sobre lo que va a seguir enunciando. Igualmente, debe promover el uso de la metacomunicación entre los propios alumnos y entre el alumno y el profesor. La metacomunicación permite, pues, reorientar el discurso, matizarlo y hacerlo más explícito y efectivo. Las intervenciones tanto de los alumnos como del profesor pueden tener lugar en lengua materna o en la lengua extranjera, a criterio del profesor, según el contexto y el nivel de lengua de los alumnos.

3.6.- la presencia de la lengua materna en el discurso de la clase.

En el transcurso de nuestro análisis hemos podido observar cómo el uso de la lengua materna de los alumnos está más que presente en el discurso de la clase de francés lengua extranjera. El hecho de que sea la lengua común de alumnos y profesor es causa determinante para que ésta sea usada. Lógicamente también influye el nivel de conocimiento que los alumnos tienen de la lengua estudiada. El profesor puede recurrir al uso de la lengua materna para explicar una regla gramatical, por ejemplo, o pueden hacerlo los alumnos cuando tienen una dificultad de orden léxico,

pero las razones que motivan el uso de la lengua materna son más diversas, como veremos a lo largo de este apartado. Nos proponemos estudiar por tanto las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje que el uso de la lengua materna provoca o permite en el discurso oral de la clase de FLE.

De acuerdo con lo que acabamos de plantear podemos establecer que la lengua materna constituye una herramienta muy preciada de comunicación, tal como lo señala Kramsch (1984a : 72) :

“L’emploi de la langue maternelle en classe de langue est un phénomène directement lié au format d’interaction perçu par les participants. En ce sens ce n’est pas un phénomène purement linguistique, mais plutôt une conséquence psycho-sociologique des décisions interactives prises par l’enseignant et de la manière dont les apprenants perçoivent leur rôle et leurs fonctions dans la classe.”

Igualmente cabe decir que este uso no aparece por casualidad en el discurso didáctico, y que además es determinante para establecer las posiciones de los participantes, por un lado el profesor que sabe y da información, y por otro los alumnos que aprenden y reciben información. En nuestro corpus de transcripciones hemos podido apreciar cómo el profesor utiliza la lengua materna en casos precisos y con fines muy concretos, que pasamos a detallar:

a) Para explicar un regla gramatical.

2.247 Rosa : (Conversación aparte) Que la gente que se va...que se quita de la armada

2.248 Profesor: La gente, en français on dit les gens toujours au pluriel hein?

(...)

2.250 Profesor: Tous les gens, c'est masculin (escribe en la pizarra)

(...)

2.257 Profesor: C'est masculin, pluriel et masculin, masculin, hein?
Les gens, c'est masculin au pluriel. La gente

2.258 Rosa : O sea, ¿la gente en singular no existe?

2.259 Profesor: No, y además es masculino para hacer la concordancia del participio

2.260 Laura : Ya, siempre se pone en plural

2.261 Profesor: Sí, siempre, siempre en plural. Bon, alors si vous deviez faire l'armée, qu'est-ce que vous feriez vous?

El discurso mantenido por los alumnos y el profesor en este caso versa sobre un tema concreto establecido de antemano. Los alumnos son

incitados a dar su opinión sobre los diferentes aspectos del tema propuesto por el profesor. Sin embargo, el objetivo esencial del profesor es la enseñanza-aprendizaje de la lengua estudiada, lo que explica su actitud. En el turno 2.248 el profesor retoma la intervención de una alumna para señalar el uso correcto de “les gens”. Pero ¿cómo procede? Primero parte de la lengua materna hacia la lengua extranjera para, con la ayuda de la comparación entre los dos términos, establecer las diferencias convenientes.

El sustantivo “la gente” (femenino, singular) es traducido de inmediato al francés por el profesor indicando el rasgo gramatical de número que la expresión tiene en francés. En el turno 2.250 amplía la información, siempre en la lengua estudiada, facilitando el rasgo gramatical del género, y en 2.257 reitera el género y número de “les gens” usando el francés como lengua de comunicación. Vemos cómo en estas primeras intervenciones el profesor intenta reiteradamente permanecer en el uso de la lengua de estudio, aunque con referencias a la lengua materna. Podríamos decir que intenta permanecer la mayor parte del tiempo en el uso del francés, ya que persigue un fin didáctico. Pero en un momento dado decide emplear la lengua materna, en el turno 2.259. Rosa formula una hipótesis sobre el uso de la norma, pero lo hace en español, ya que se siente más segura en su propia lengua. El profesor, llegados a este punto, decide usar el español también, aprovechando para dar más información sobre la regla gramatical, pues todavía tiene dudas sobre la comprensión por parte de los alumnos. Lo que éste persigue recurriendo a la lengua materna es una mayor precisión y eficacia en la comunicación. La explicación finaliza

en el turno 2.261, en la cual el profesor confirma la hipótesis realizada por una alumna y considera que la regla gramatical ha sido comprendida.

Sin embargo, hay una cuestión muy interesante que ha llamado nuestra atención en esta explicación gramatical: su origen. No se trata de un ejercicio gramatical, ningún alumno se ha equivocado al utilizar “les gens”; entonces ¿a qué obedece esta explicación gramatical? La explicación se encuentra, no en la complejidad de la regla gramatical en francés, sino en la disparidad que existe con respecto al uso del mismo término en español: “les gens” (masculino, plural), frente a “la gente” (femenino, singular). Esta aproximación contrastiva al estudio de la lengua extranjera constituye una herramienta preciada para establecer la selección y la pertinencia de las explicaciones gramaticales en función del “patrimonio” lingüístico del alumnado.

b) Para dilucidar el significado de una palabra desconocida por los alumnos, o para buscar la palabra en la lengua objeto correspondiente a un significado, a una realidad que los alumnos ya conocen de antemano en su propia lengua. El siguiente ejemplo coincide con uno de los casos de dilucidación del sentido tratados en el apartado 3.5.1 correspondiente al análisis del metalenguaje usado en clase.

1.31 Profesora : (...) un bol de riz cuit, qu'est-ce que c'est un bol? (murmullo de fondo)

1.32 Profesora : Un bol, una taza, de riz cuit

1.33 Alumnos : De arroz, de arroz]

La profesora pregunta a los alumnos el significado de “un bol”, pero éstos muestran aparentemente su desconocimiento del significado de la palabra; están confundidos. En este caso la profesora opta por la solución más rápida y facilita la traducción al español, lo que le permite pasar a otra cosa y hacer que el discurso avance.

En el ejemplo siguiente nos encontramos ante el caso inverso. Partimos de una palabra en lengua materna para buscar su correspondiente en francés.

7.4 Profesora : auswendig, comment on dit en français?

7.5 Alumno 3: Qu’est-ce que...auswendig?

7.6 Profesora : Comment on dit auswendig en français?

7.7 Alumnos : (Distintas voces, inaudible)

7.8 Profesora : Par coeur...par coeur

En este caso la profesora reclama la traducción de “auswendig” en francés. Pero lo que obtiene como respuesta inmediata es la pregunta de un alumno sobre la misma palabra. La profesora reformula la pregunta y ante la confusión reinante y la falta de una respuesta adecuada opta por facilitar

ella misma la traducción de “auswendig”.

En ambos casos la profesora recurre a la traducción con la intención de evitar una ruptura del discurso, prolongada con largas explicaciones o paráfrasis en lengua francesa. En cambio, en ocasiones el recurso a la lengua materna por parte del profesor no se realiza de forma inmediata, sino que se dilata más en el tiempo, utilizándose como último recurso después de haber utilizado otras estrategias.

4.167 Profesora : Qu'est-ce qu'il...?

4.168 Alumno : >>il prend:: euh:: les

4.169 Profesora : des cours?/ des cours?/ clases?/ non?::

En 4.167 la profesora realiza una pregunta inacabada que el alumno contesta de forma parcial en el turno 4.168. Por lo que la profesora trata de buscar confirmación a su hipotética respuesta en francés. Pero tras varios intentos y ante la incomprensión de los alumnos recurre a la lengua materna para confirmar su respuesta. En este caso la lengua materna es introducida como último recurso por la profesora para, en cierta medida, salvaguardar la comunicación y evitar una ruptura en la continuidad del discurso de la clase.

c) Para señalar su autoridad y establecer el orden en la clase.

5.1 Profesor : A ver, Rocío, ¡empieza tú! (Ruido de fondo) Bueno, a quien oiga hablar se va. Puede leer ella, a la que

vamos a oír. ¡Empieza!

En este caso el profesor designa a una alumna para que empiece a leer, está ordenando las intervenciones de los alumnos y usa la lengua materna para que la comunicación sea lo más precisa y efectiva posible. Sin embargo, acto seguido, ante el desorden reinante, realiza una advertencia a todo el grupo-clase para establecer el orden y pide atención para la alumna que va a intervenir. Finalmente, vuelve a requerir a la alumna designada para que comience su intervención. A lo largo de toda la intervención el profesor está señalando su autoridad, no sólo porque los actos de habla son clarísimos en su intención (orden, advertencia, orden), sino que además su uso de la lengua materna indica la posición “alta” que adopta dentro de la clase. Él es quien tiene potestad para determinar en qué momento es pertinente o no el uso de la lengua materna en el transcurso de la clase.

d) Para dar instrucciones o marcar pautas.

La función de animador-moderador que cumple el profesor se pone de manifiesto constantemente en el desarrollo de una clase de francés como lengua extranjera. Bien al inicio o en el transcurso de cualquier actividad se ve obligado a dar instrucciones, marcar objetivos, etc.

Veamos un caso concreto:

5.172 Profesor: Sí. Os aconsejo que vayáis copiando las características del, del personaje que dice, pues yo os voy a preguntar quién es. ¿Eh? Id copiando lo que ella va diciendo, con:: con vuestras palabras, o con:: si no sabéis escribirlo no importa, pero id copiando lo que ella va diciendo, para saber, os voy a preguntar. ¡Eh Leonardo! Os voy a preguntar quién es el personaje, y lo tienes que intentar. ¡Eh Leonardo! Vale, ¡continúa!

En este caso el profesor da instrucciones de forma reiterada a sus alumnos sobre la tarea inmediata que deben realizar (tomar notas) y anuncia la tarea que va a tener lugar posteriormente (el profesor va a preguntar).

El recurso a la lengua materna es casi insustituible, pues permite actuar con eficacia y precisión ante unos alumnos principiantes en el estudio de la lengua francesa. Esta intervención se corresponde con lo que Coste (1984) define como discurso natural de la clase. Son verdaderos momentos de comunicación en el aula. El profesor no simula comunicar, sino que de forma real da instrucciones y advierte con fines didácticos concretos. La lengua materna es el código idóneo en estos casos y es usada sin reparos por el profesor, lo que contrasta con la actitud que mantiene en otros casos, como veremos más adelante, en los que el profesor mantiene una lucha constante para impedir el uso de la lengua materna, llegando incluso a rechazarla. Igualmente podemos hablar en esta ocasión de la posición “alta” del profesor. Él es quien ha decidido recurrir al uso del

español, pero eligiendo el momento y con un objetivo muy preciso, el de dar instrucciones para realizar la actividad en curso.

El uso de la lengua francesa sería posible en este caso por parte del profesor, pero ciertamente supondría una limitación a la hora de hacerse comprender por los alumnos, cuyo nivel es de principiante.

e) Con valor metacomunicativo.

Tras la intervención de un alumno el profesor anuncia en español lo que va a realizar a continuación.

5.104 Profesor: ¿Has terminado ya? ¿ya está? ¿con esa descripción nada más?

5.105 Juan Manuel: Sí, ¿qué quieres que haga?

5.106 Profesor: Vamos a ver, voy a resumir. ¡Por favor! Il est grand, ¿qué más?
Il est un champion de tennis, joueur champion de tennis

En el turno 5.104 el profesor cuestiona sobre la intervención del alumno para cerciorarse de si ya ha acabado o no su intervención. Por ello hablamos aquí de un valor metacomunicativo de la lengua materna, que en este momento sirve para regular la propia construcción del discurso, de la

comunicación. En 5.105 el alumno contesta afirmativamente y realiza una pregunta cuyo fin es la justificación de su intervención. Ante esta respuesta, el profesor realiza una llamada de atención y anuncia que va a “resumir”. Volvemos a encontrarnos con una situación real de comunicación dentro de la clase, donde el código, la lengua materna sirve para reorientar, retomar el transcurso de la comunicación. Una vez puestos de acuerdo profesor y alumnos, el discurso didáctico continúa su desarrollo habitual, dentro de la actividad en curso, en el que predomina el uso del francés como lengua de trabajo.

f) Para evaluar, realizar una apreciación.

5.327 Profesor : No, pero era corredor. De acuerdo ¡eh, Carmen!
Ha sido muy corta, muy corta, con esa descripción, Carmen, de todas formas...(silencio) vamos a ver....Sonia

Tras la exposición de la descripción de un personaje en francés por parte de una alumna, el profesor interviene en español para evaluar el trabajo de dicha alumna. Otra de las funciones principales del profesor, como hemos visto en el punto 2.1.2, es la de evaluar, y aquí, dado el nivel principiante de los alumnos, el profesor está obligado en la práctica a realizar la evaluación del ejercicio de la alumna en lengua materna, con el fin de evitar cualquier tipo de dudas en cuanto a la apreciación del trabajo.

Vemos, pues, a lo largo de nuestro análisis que las distintas situaciones en las que el profesor de francés como lengua extranjera recurre al uso de la lengua materna, constituyen momentos de auténtica comunicación en los que el fin puede ser de índole muy diversa: iniciar actividades; matizar, reorientar el discurso del grupo-clase; o evaluar, apreciar, por ejemplo.

Sin embargo, junto a todas estas situaciones de uso de la lengua materna por parte del profesor, nos encontramos con la paradoja “aparente” de la lucha constante que éste mantiene para impedir el uso y abuso de la lengua materna en clase de francés por parte de los alumnos. Como muestra tomemos el siguiente ejemplo.

5.67 Profesor : ¡Bueno! por favor intentad expresaros lo máximo posible en francés... ¡eh! D'accord, eh....il a les cheveux courts...

El profesor solicita a los alumnos de manera explícita el uso de la lengua francesa. En el ejemplo siguiente vemos cómo el fin perseguido es el mismo pero la estrategia es distinta.

2.339 Pedro : Qu'il ne lui serrait pas la main parce que...seulement, il lui donnait seulement parce qu'il est son capitaine, mais n'est pas...parce qu'il est...un bon personne. Mais...tout ça....firme, firme. Et...ce capitaine

lui...¿arrestó?

2.340 Profesor: Il l'a...oui il l'a fait arrêter, il l'a puni quoi

2.341 Pedro : Trois mois...

2.342 Profesor: Trois mois

2.343 Pedro : Plus

2.344 Profesor: De plus, ah oui mais ça...

2.345 Pedro : O sea que hizo doce porque le capitán quiso. Todos se licenciaron, y a él lo dejó allí, tres meses, y nadie podía hacer nada por él. Y oficialmente él había terminado la mili

2.346 Profesor: Ah! mais tu sais, c'est officiellement tout ça...ça...une fois que tu franchit le portail de la caserne, tu peux oublier la constitution; la famille, etc.

2.347 Pedro : Sí, sí

2.348 Profesor: Ça marche comme on te dit, tu as pas le droit à réfléchir et à penser. Le système ne te le permet pas.

C'est malheureux, mais c'est comme ça, et...quand on est là-dedans: la seule façon de s'en sortir: c'est attendre que le temps s'écoule, on a rien à faire et on n'a pas à réfléchir:, on pose jamais de questions:. On peut l'aimer ou pas mais c'est comme ça

2.349 Pedro : Oui mais...c'est...des cas...déplorables

Las intervenciones del alumno se desarrollan con fluidez en la lengua objeto. El profesor únicamente apoya a éste en la construcción de los enunciados. Pero en el turno 2.345 el alumno cambia de lengua y decide hacer uso del español para ser más explícito y ampliar la información sobre el caso relatado. El profesor, en cambio, continúa el discurso como si nada hubiera ocurrido pero permaneciendo en el uso de la lengua francesa. Con esta estrategia trata de conseguir que el alumno vuelva a hacer uso del francés, aunque no lo consigue de inmediato. Finalmente, el alumno retoma en francés en el turno 2.349. El profesor actúa en este caso como si nada hubiera ocurrido, "fingiendo" no haberse dado cuenta, pero en realidad lo que persigue es el fin didáctico de incitar al alumno a expresarse en la lengua-objeto de la clase. Cualquier uso de la lengua materna, juzgado abusivo por el profesor, es rechazado abiertamente por éste, siendo considerado como un elemento extorsionante en la construcción del discurso didáctico de la clase de francés. Es él quien determina si es pertinente o no el uso de la lengua materna según la situación dentro del discurso de la clase y por supuesto teniendo en cuenta en este caso el buen

nivel que los alumnos tienen en francés. De esta forma, incluso sin pretenderlo siempre, muestra su posición “alta” de controlador del discurso dentro del grupo-clase.

g) Incitación al uso de la lengua materna por parte del profesor.

A veces es el propio profesor quien permite o incita al alumno a continuar con su discurso incluso recurriendo a la lengua materna.

6.131 Profesora : Bon, des draps rouges parce que c’est un bébé.
Voilà une explication. Les autres, pourquoi les draps sont rouges?

6.132 Alumnas : (Silencio)

6.133 Profesora : Eh?...Vas-y...(se dirige a Fleurette)

6.134 Fleurette : (Silencio)

6.135 Profesora : Vas-y...voyons...ouvre ta bouche!

6.136 Fleurette : Je ne sais pas!

6.137 Profesora : Allez...dis-le, si ça vient en grec, dis-le en grec!

6.138 Fleurette : Aima!! (sangre)

6.139 Profesora : Ah! voilà, peut-être les draps, c'est...vous avez
entendu le mot qu'elle a dit?

En el turno 6.131 la profesora lanza una pregunta al resto de la clase solicitando el origen de la expresión "draps rouges". Ante la ausencia de respuesta, se dirige de nuevo a una alumna en concreto, Fleurette, pidiéndole de forma reiterada que dé una respuesta. En 6.136 la alumna expresa su desconocimiento del origen de la expresión en francés, lo que provoca la reacción de la profesora en 6.137 consistente en hacerle ver que puede expresarse en griego (lengua materna de la alumna). Finalmente en 6.138 la alumna contesta con la palabra griega pertinente y en 6.139 la profesora expresa su aprobación.

A nuestro modo de ver, en este caso profesora y alumnas están trabajando sobre el fondo de un poema, sobre su contenido, y ello explica que en último extremo aquélla acepte el uso de la lengua materna por parte de una de éstas. Distinto es el ejemplo que analizaremos a continuación.

h) Rechazo del uso de la lengua materna.

5.328 Sonia : Ella es grande/

5.329 Profesor: ¡No, no, no! Elle, elle!

5.330 Sonia : Elle est grande

5.331 Profesor: Elle est grande.Elle! non? C'est une femme! Elle. C'est une femme. Elle est, grande oui

Sonia comienza a leer su descripción en español, lo que provoca automáticamente la reacción del profesor. Éste no puede permitir el uso de la lengua materna de la alumna puesto que el fin perseguido en la actividad es la descripción de personajes famosos en francés. Por ello corrige a la alumna y la invita a continuar su discurso en francés. Por último, el profesor, en la intervención 5.331, trata de cerciorarse de que el pronombre “elle” corresponde bien al rasgo de género de la palabra “femme”.

Por otra parte, el alumno en contexto exolingüe también se sirve de la lengua materna de manera más que frecuente, como podemos constatar en nuestro corpus de transcripciones. Su discurso se caracteriza por un titubeo constante que denota su inseguridad, su dificultad en el uso de la lengua objeto. Consideremos algunos aspectos:

a) Como primer uso de la lengua materna por parte de los alumnos nos encontramos con **los préstamos directos o *code switching*** (Kramsch, 1984a : 73). Una carencia léxica es a menudo resuelta de la siguiente manera.

2.104 Pedro : Non, mais...mais l'armée c'est...il y a beaucoup de cas, que...les gens...qui sont là, ils se sentent...impotentes

2.105 Profesor: Oui, c'est-à-dire qu'il est tout à fait impuissant. Tu...tu dois arrêter de penser...

En el turno 2.104 Pedro está expresando una opinión en francés. Su discurso es de un nivel avanzado, pero en un momento dado se encuentra ante un vacío léxico. Vacío que remedia recurriendo a la palabra en lengua materna. La reacción del profesor no se deja esperar. Éste no da la clave de forma inmediata, sino que integra en su propio discurso la corrección para evitar una ruptura y continúa la conversación con el alumno. Se trata, pues, de una corrección atenuada o enmascarada que permite al alumno sentirse más partícipe y menos "agredido" en la construcción de su intervención en lengua francesa. La lengua materna tiene aquí una función reparadora, ya que resuelve una carencia léxica en francés, evitando una ruptura en el discurso del alumno.

b) La lengua materna es empleada también **para solicitar una aclaración y negociar un significado.**

5.219 Profesor : Elle va au lycée

5.220 Alumno 2 : Eso que es?

- 5.221 Profesor : Lycée? Toi, tu vas au lycée aussi, tu est au lycée maintenant
- 5.222 Alumno 2 : ¿No has dicho que era ciudad?
- 5.223 Profesor : Instituto era el/
- 5.224 Alumno 2 : ¡Ah! ¿Instituto es?
- 5.225 Profesor : Claro
- 5.226 Alumno 2 : ¡Ah!
- 5.227 Profesor : Si, en la dirección digimos lycée, salió. Lycée, eh, elle va au lycée

En el turno 5.219 el profesor realiza una afirmación en la lengua objeto y a continuación en el siguiente turno el alumno formula una petición de aclaración sobre el significado de la palabra “lycée”. El alumno en esta ocasión, dado su nivel de principiante, se ve obligado a preguntar en español. Pero, ¿cómo procede el profesor? Primero plantea un ejemplo de forma reiterada remitiéndolo a la realidad más cotidiana del alumno “tu vas au lycée aussi, tu est au lycée maintenant”, tratando de permanecer en el uso de la lengua francesa. Pero la estrategia del profesor fracasa y el alumno en el turno 5.222 formula una hipótesis de significado errónea,

poniendo en duda lo anteriormente dicho por el profesor al realizar una pregunta con valor metacomunicativo. La credibilidad de la palabra del profesor está en juego y éste en 5.223 recurre a la lengua materna para facilitar la traducción exacta del término “lycée”, ya que su posición “alta” como informador válido en cierta manera está en peligro y se siente cuestionada. A partir de ese instante tanto el profesor como el alumno emplean la lengua materna, lengua en la que negocian el significado. Finalmente en el turno 5.224 el alumno confirma la comprensión del auténtico significado del término, si bien con una pregunta que plantea una nueva hipótesis, hipótesis que requiere la reafirmación del profesor en el turno 5.225. En el turno 5.226 el alumno reitera la comprensión del término con una exclamación. En 5.227 el profesor alude a la memoria colectiva de la clase para indicar que se trata de un término que ya ha aparecido anteriormente en el discurso de la clase.

Comprobamos pues, cómo aquí el recurso al uso de la lengua materna es esencial, incluso da lugar a una transacción con un fin propio, dentro del propio discurso didáctico de la actividad en curso. Existe una verdadera negociación del significado de una palabra en lengua materna.

En ocasiones, las situaciones en las que el alumno recurre a la lengua materna están también marcadas por la importancia de lo que se quiere expresar:

c) Expresar una gran dificultad a la hora de expresarse en lengua

extranjera. A este respecto es ilustrativo el siguiente ejemplo.

3.38 Profesor : ...Carmen, oui Carmen, tu fais bande à part?

3.39 Carmen : Es que no sé nada Miguel

3.40 Profesor : Comment, tu sais rien?

3.41 Carmen : ¿Qué?

3.42 Profesor : Tu sais rien, si? tu dois savoir quelque chose, est-ce que tu aimes...que...il y ait de...des vidéos, de l'audiovisuel en classe?

El profesor interpela en francés a una alumna, Carmen, invitándola a tomar la palabra. Ésta, sintiéndose en gran dificultad para continuar el discurso en francés, recurre a la lengua materna para referirse a su propio estado de conocimiento sobre el tema abordado. La alumna se siente concernida por su actitud poco participativa en clase y por ello en el turno 3.39 trata de justificarse en español aludiendo a su escaso nivel de lengua. Esto no impide que el profesor siga insistiendo, requiriendo la palabra de la alumna. Podemos hablar aquí de un discurso asimétrico, o incluso de una ruptura donde la alumna recurre a la lengua materna para explicar su inseguridad en la lengua-objeto. El valor de su intervención es de orden

metacomunicativo y constituye una forma de implicación clara en su proceso de aprendizaje, en la que muestra su dificultad para expresarse en lengua extranjera. Estamos pues, ante un discurso con alto valor comunicativo, un discurso que versa sobre la propia construcción del discurso, es decir un metadiscurso.

d) Otra práctica importante que conviene resaltar en el discurso de los alumnos es **la petición de ayuda**.

2.279 Laura : Que...je crois que...que les gens qui vont...faire...le service militaire euh...¿cómo se dice espabilar?

La alumna se siente en la necesidad inmediata de encontrar una palabra en francés y para ello requiere al profesor con una pregunta directa. El interés que siente por resolver su problema la obliga a ser muy precisa en su discurso y opta por tanto por el uso de la lengua materna. El fin de su pregunta es solicitar una palabra idónea para completar su discurso, carencia que constituye para ella un problema real en el que está verdaderamente implicada. Se trata de un momento de comunicación auténtica, y por ello recurre a la lengua materna, que en esta ocasión es usada con finalidad metalingüística.

e) **La colaboración entre alumnos** en contexto exolingüe también provoca que los alumnos recurran al uso de la lengua materna.

- 2.246 Pedro : (Conversación aparte) No entiendo lo del trabajo ¿a qué viene?
- 2.247 Rosa : (Conversación aparte) Que la gente que se va...que se quita de la armada
- 2.248 Profesor: La gente, en français on dit les gens toujours au pluriel hein?
- 2.249 Rosa : (Conversación aparte) Cuando imagínate que quitan, hay 150.000...
- 2.250 Profesor: Tous les gens } , c'est masculin (escribe en la pizarra)
- 2.251 Rosa : (Conversación aparte) ...puestos de trabajo que se van y entonces toda esa gente puede...hay un período en el que pueden...
- 2.252 Pedro : (Conversación aparte) Entonces según el texto ese hay un período para que todas esas fábricas de armamento
- 2.253 Rosa : (Conversación aparte) Por supuesto
- 2.254 Pedro : (Conversación aparte) ...se transformen en fábricas de asuntos sociales

- 2.255 Rosa : (Conversación aparte) Asuntos sociales, fábricas civiles ¿entiendes?
- 2.256 Javier : (Conversación aparte) Pero claro eso es...
- 2.257 Profesor: C'est masculin, pluriel et masculin, masculin, hein? Les gens, c'est masculin au pluriel. La gente
- 2.258 Rosa : O sea, ¿la gente en singular no existe?
- 2.259 Profesor: No, y además es masculino para hacer la concordancia del participio
- 2.260 Laura : Ya, siempre se pone en plural
- 2.261 Profesor: Sí, siempre, siempre en plural. Bon, alors si vous deviez faire l'armée, qu'est-ce que vous feriez vous?

Nos encontramos aquí ante dos transacciones que se desarrollan en paralelo. Por una parte, en el turno 2.246 Pedro inicia una conversación aparte en lengua materna con su compañera Rosa, a la que pide una aclaración sobre su intervención anterior y que versa sobre el fondo de la cuestión abordada en el debate. Por otra parte, en el turno 2.248 el profesor inicia una explicación que versa sobre aspectos formales. Está tratando de explicar una regla de uso gramatical. Mientras los dos alumnos colaboran

y conversan para llegar a una conclusión sobre el tema, el profesor persiste en la exposición de la regla de uso gramatical. Sorprende la intervención de Rosa en el turno 2.258, quien aparentemente no ha prestado atención al profesor durante la explicación gramatical, ya que estaba pendiente de la conversación con su compañero. Pero realmente se trata de un encabalgamiento de los dos discursos, visto que la alumna en esta intervención demuestra prestar atención al discurso del profesor.

La transacción entre los alumnos tiene lugar en lengua materna porque están fuera del discurso común del grupo-clase y eso les da más libertad para actuar, para implicarse en su propio discurso. La comunicación es más fluida, más real, y el objetivo último de los dos alumnos es aclarar una duda, llegar a un consenso. Este tipo de colaboración entre alumnos sería mucho más complejo y diferente entre alumnos con lengua materna distinta, que estarían obligados a usar el francés como única lengua de comunicación. Esta comunicación entre alumnos, incluso en lengua materna, es de gran utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-objeto, siempre que sea de tipo convergente y relacionada con el tema abordado en clase, puesto que permite aclarar dudas, precisar o matizar sobre las propias intervenciones de los alumnos. Igualmente permite cierta autonomía en la construcción del discurso y del conocimiento de la lengua extranjera por parte de los alumnos.

f) Cuando un alumno emite una opinión o un mensaje de especial

transcendencia, tiene tendencia a hacerlo en lengua materna. Como en el ejemplo siguiente.

2.176 Pedro : Yo no podría matar a nadie Javier te lo juro

El alumno interviene para dar su opinión sobre un tema de suma importancia para él. Llegados a este punto, ya no es el alumno el que responde sino la persona, y eso hace que se sienta realmente implicado en la construcción del discurso y, para no dejar lugar a dudas, recurre al uso de su lengua materna. En este caso el español no es únicamente la lengua de comunicación, sino que su uso guarda estrecha relación con la propia identidad personal y cultural del alumno.

Los cuatro últimos ejemplos nos han mostrado bien que cuando el alumno se halla en dificultad, o persigue un fin determinado a través de su discurso, se siente mucho más comprometido en la comunicación y eso le lleva a recurrir al uso de su lengua materna.

3.6.1.- En función de las distintas corrientes metodológicas existentes sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, el papel otorgado a la lengua materna ha sido muy diverso. Así, por ejemplo, en la metodología tradicional, de gramática y traducción, la presencia de la lengua materna era esencial, puesto que la finalidad esencial era el traducir de forma directa

o inversa de una a otra lengua. Posteriormente la metodología directa promovió el rechazo absoluto del uso de la lengua materna dentro de la clase de idiomas. Sin pretender hacer aquí una relación detallada de las distintas corrientes metodológicas, es cierto que la lengua materna ha sido aceptada o rechazada en mayor o menor grado dentro de la clase de idiomas.

Después del análisis pormenorizado del presente apartado sobre la presencia de la lengua materna en el discurso de la clase de francés como lengua extranjera, en el cual hemos podido observar que la lengua materna está más que presente y que cumple funciones muy variadas e importantes, pretendemos ahora presentar de forma sistematizada distintas consideraciones sobre lo que a nuestro modo de ver deben ser las aplicaciones pedagógicas de este uso en el seno de la clase de idiomas.

a) El uso de la lengua materna debe convertirse dentro de la clase de idiomas en una herramienta de suma utilidad para, en función del nivel de lengua de los alumnos y a criterio del profesor, la **explicación de las reglas gramaticales**, ya sea de manera explícita o implícita. No debemos olvidar que la explicación gramatical en lengua extranjera, incluso para alumnos de nivel avanzado, puede constituir un serio obstáculo para la comprensión de la misma, puesto que la explicación en lengua extranjera requiere un auténtico esfuerzo comunicativo por parte de los participantes. En cambio, el uso de la lengua materna allana considerablemente el acceso a la comprensión de una norma gramatical. Como es obvio siempre será el

profesor el que deba determinar el uso de una u otra lengua en función del contexto y de la norma estudiada. Igualmente, debe ser él quien a través de un ejercicio comparativo de la misma norma gramatical en ambas lenguas establezca un enfoque contrastivo, o incluso anime a los alumnos a que sean ellos los que lleguen a establecer la comparación entre la norma en lengua materna y la norma gramatical en lengua extranjera.

b) Distinto es, a nuestro juicio, el uso que debe hacerse de la lengua materna en el supuesto de la **dilucidación del sentido** de un enunciado o de una palabra en lengua extranjera. Tal como hemos podido comprobar en nuestro análisis, las vías para acceder al sentido pueden ser variadas permaneciendo en el uso de la lengua extranjera (definición, denominación, recurso a un ejemplo, paráfrasis). Por tanto, el recurso a la lengua materna debe ser admitido por el profesor en el discurso de la clase como última solución para conocer el sentido, después de haber recurrido a los procedimientos citados anteriormente. El recurso constante y sistemático a la lengua materna convertiría el discurso del grupo-clase en un auténtico trabajo de traducción, como si de una nomenclatura se tratase, lo que privaría a los alumnos de los otros procedimientos mucho más enriquecedores y motivadores a la hora de comprender palabras o enunciados en francés. De nuevo es el profesor quien debe establecer el momento oportuno para utilizar la traducción como último recurso facilitador de la comprensión en clase. Es decir, que la lengua materna se convierte entonces en garante de la comunicación, evitando la ruptura del discurso.

c) El funcionamiento interno del grupo-clase convierte al profesor en el garante del orden de acuerdo con el pacto convergente. Es él quien otorga y retira la palabra a los alumnos, quien los incita a participar y a plantear hipótesis. Todas estas intervenciones por parte del profesor deben ser expresadas a nuestro juicio en lengua materna para no suscitar dudas o incompreensión por parte de los alumnos, siempre que quepa la duda sobre si los alumnos las comprenderían en lengua extranjera. Y teniendo también presente que a veces un simple gesto o una mirada cumple perfectamente la misma función que una orden o una invitación a intervenir, expresada a través de la lengua.

d) Igualmente, la lengua materna es muy válida **para marcar pautas o dar instrucciones** sobre la realización de una actividad. Los libros de texto, concebidos habitualmente en Francia o en países francófonos, suponen la realización de las actividades con instrucciones expresadas en francés, y no siempre dichas instrucciones son bien interpretadas por el alumno. La lengua materna empleada por el profesor debe servir en este caso para matizar, aclarar dudas y garantizar la correcta realización de la actividad por parte de los alumnos. Lo mismo debe ocurrir si la actividad ha sido concebida personalmente por el profesor, puesto que lo que realmente importa en estos casos es que el alumno comprenda con precisión cuál es su cometido en la actividad que se pretende realizar.

e) Tal como venimos manifestando, puede resultar paradójico que el profesor se otorgue el derecho a usar la lengua materna según en qué casos

para garantizar la comprensión de los alumnos, mientras rechaza el uso por parte de ellos de la lengua materna. En efecto, **el profesor debe, y de hecho así lo suele hacer, persistir en su empeño para que los alumnos se expresen la mayor parte de las veces en la lengua extranjera**, rechazando cualquier intervención en lengua materna y reconduciendo el discurso hacia la lengua estudiada. Sin embargo, en ocasiones puede resultar provechoso el uso de la lengua materna por parte de los alumnos cuando lo que importa no es tanto la forma de los enunciados sino el contenido, es decir, el fondo de la cuestión abordada. Por ejemplo, cuando se trata del análisis o estudio de una cuestión relacionada con los hábitos de comportamiento en la cultura extranjera.

f) Es acertado también **permitir el uso de la lengua materna con un valor metacomunicativo**. El alumno puede de esta manera sentirse más libre para pedir aclaraciones sobre lo ya abordado con anterioridad o sobre lo que se va a hacer a continuación, y de igual manera el profesor podrá ser más explícito y podrá matizar mejor sobre la propia dinámica y construcción del proceso de comunicación.

g) La evaluación es igualmente un aspecto clave en la construcción del discurso didáctico, y por ello el profesor debe asegurarse la comprensión absoluta por parte de los alumnos. Por tanto, siempre que exista riesgo de incomprensión si se utiliza la lengua extranjera, es oportuno que el profesor recurra al uso de la lengua materna para garantizar la comprensión de los alumnos.

h) La interlengua, tradicionalmente interpretada como elemento parasitario del discurso en lengua extranjera, es sin embargo de suma utilidad para el profesor, ya que le permite conocer cuál es el estado o avance de los alumnos en el conocimiento de la lengua extranjera y permite en ocasiones resolver problemas de comunicación de los alumnos en dicha lengua. La misión del profesor en este caso debe consistir en facilitar sutilmente la reconducción del discurso al uso de la lengua extranjera integrando en él la forma correcta del enunciado o palabra, o haciendo explícita, si lo considera oportuno, la anomalía producida por el alumno.

i) La lengua materna también debe ser tolerada en los alumnos cuando éstos realizan una **petición de ayuda** dirigida al profesor. El alumno participa activamente en el proceso de la construcción del discurso, y ante una dificultad surgida debe contar con la posibilidad de expresarse en su lengua materna para ser más explícito y mejor comprendido por el profesor y sus compañeros.

j) La **colaboración entre alumnos**, que normalmente tiene lugar en lengua materna, debe ser aceptada por el profesor siempre que sea convergente con el tema y la actividad abordados. Muchas veces escapa al control del profesor, pero en cualquier caso es de gran utilidad, ya que permite a los alumnos actuar de forma autónoma cooperando en el avance hacia el dominio de la lengua estudiada.

k) En ocasiones ocurre, tal como apuntábamos anteriormente, que el

alumno sumamente motivado se siente concernido, no ya como alumno sino como persona, y emite una opinión personal que expresa una gran convicción sobre el fondo del tema abordado. Constituyen momentos muy intensos de la comunicación que pueden tener lugar en lengua materna y que el profesor debe admitir en aras de un buen entendimiento y de una mejor comunicación.

l) Por último, consideramos oportuno referir aquí la huella que la lengua materna imprime en el uso de una lengua extranjera, o lo que coloquialmente se denomina como **acento**, definido por María Moliner (1985; s.v.) de la siguiente manera:

“En el sentido más amplio y en lenguaje corriente se aplica este nombre al conjunto de todas las modalidades fónicas del lenguaje, o sea la intensidad, el tono, la cantidad o duración y el timbre de los sonidos, las variaciones de todas las cuales, conjuntamente, caracterizan, no sólo a los distintos idiomas, sino a la manera de hablar uno mismo en las distintas regiones, al habla de cada persona o a la expresión de distintas situaciones de ánimo.”

El acento se constituye, pues, en una marca de identidad cultural y particular de la persona que habla, marca que trasciende el ámbito de la lengua materna para dejarse percibir en el uso de una lengua extranjera. Tradicionalmente, y en las distintas corrientes metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras posteriores a la de gramática

y traducción, se le ha dado extrema importancia al hecho de cuidar el acento para que éste llegue a ser igual o casi igual al nivel estándar de los nativos de la lengua estudiada. Cabe aquí hacer algunas consideraciones:

1° Los alumnos que aprenden el francés como lengua extranjera poseen una identidad cultural que se manifiesta en su forma de hablar y de pensar en lengua materna, como miembros de su propia cultura a la que no pretenden ni deben renunciar.

2° De la misma manera, la lengua francesa comprende multitud de variantes dentro de las distintas regiones o países en los que dicha lengua es oficial o mantiene un estatuto diverso, llegando a coexistir con otras lenguas. Dichas variantes son igualmente válidas como forma de expresión de las distintas comunidades francófonas distribuidas tanto dentro como fuera de Francia, por mucho que se separen del francés estándar que habitualmente se usa en los libros de texto.

Por todo ello, consideramos que, si el objetivo esencial en la clase de francés como lengua extranjera es que los alumnos lleguen a desarrollar una competencia comunicativa efectiva que les permita desarrollar distintas estrategias para poder hablar con cualquier persona de habla francesa, dicho objetivo no debe presentar de manera excluyente la meta de conseguir un acento que se corresponda con el determinado nivel estándar en la lengua extranjera. Son varios los motivos que justifican este punto de vista, entre los que merece la pena resaltar éstos dos:

a) Primero, la huella de la lengua materna a la hora de expresarse en la lengua extranjera debería ser considerada una marca de la identidad cultural del alumno quien, futuro conversador en lengua extranjera, tiene derecho a ser identificado y aceptado conforme a ella.

b) Segundo, si lo que pretendemos es que el alumno adquiera un “acento perfecto”, tomando como modelo absoluto al hablante nativo de la lengua extranjera, estaremos situando siempre al alumno en una desagradable situación de inferioridad, puesto que el imitador nunca igualará al imitado.

c) Por último, consideramos también que la consecución de un “acento perfecto” requiere un esfuerzo extremo que no resulta del todo productivo desde el punto de vista comunicativo. Preferible es a nuestro juicio que los alumnos adquieran un buen dominio de la construcción de los enunciados, de los actos de habla y de los distintos tipos de organización del discurso. Igualmente, que se fomenten entre ellos estrategias conversacionales que les ayuden a resolver posibles interpretaciones erróneas. La huella de la lengua materna se convierte, pues, en la marca esencial de la identidad cultural de los alumnos en los posibles contactos que éstos puedan tener con los nativos de la cultura francesa.

En cualquier caso, visto todo lo anterior, los objetivos perseguidos deben ser concebidos en función del uso futuro que los alumnos vayan a efectuar de la lengua extranjera. De esta manera, resultará muy distinto el uso que de ella haga un alumno en diversos contactos esporádicos con nativos de

lengua francesa, al uso que de ella deba hacer si pretende vivir e insertarse de forma permanente en un país o región de lengua francesa.

3.7.- La experiencia cotidiana: entre ficción y realidad.

Como ya hemos, una de las funciones principales del profesor visto es llevar al alumno constantemente a que se exprese en la lengua-objeto. De ahí que en las actividades que propone sea frecuente recurrir a situaciones de suposición, a ejemplos, a juegos que introducen en el discurso todo un mundo de ficción relacionado con el tema o la actividad del momento. La instrucción dada a los alumnos podría resumirse en: *¡haced cómo si...!* Se pretende, pues, que el discurso sea coherente y verosímil pero no necesariamente real y verdadero. El ejemplo siguiente es ilustrativo al respecto.

6.250 Profesora : Si vous étiez cinéaste et vous aviez à faire un film sur ce thème-là, à quelle heure vous allez donner l'accouchement?

6.251 Nicole : Dans le minuit

Es la profesora en esta ocasión la que introduce a la alumna en un mundo de ficción requiriéndole cuál sería en su opinión el momento más adecuado del día para situar la escena presentada.

En el caso de la transcripción nº 8 el discurso completo de la secuencia

consiste en intercambios constantes entre la profesora y los alumnos, referidos a un cómic sobre el que trabajan. Nos situamos, así, en el terreno de la ficción, aunque dicha ficción recrea el mundo cultural de referencia de la cultura francesa. Esta situación provoca un ir y venir constante entre realidad y ficción. En esta ocasión podemos establecer que es la profesora, con la selección de la actividad y del documento aportado, quien facilita la entrada de la ficción en el discurso de la clase, provocando las intervenciones constantes de los alumnos que realizan hipótesis para comprender e interpretar el cómic.

En contraposición, en nuestro análisis del corpus también nos hemos encontrado con situaciones en las que los participantes, ya sea el profesor o los alumnos, manifiestan opiniones, relatan vivencias personales, es decir, que todo el *mundo* de la realidad cotidiana de los participantes entra de lleno en el discurso de la clase. En estos casos podemos hablar de verdaderos momentos de comunicación (casi son, si no lo son totalmente, una conversación real) que se insertan en el discurso didáctico de la lengua extranjera, aunque, como no podía ser de otra manera, su finalidad siempre es didáctica.

Veamos algunas situaciones en las que se concretan lo anteriormente expuesto. En el siguiente caso **profesor y alumnos dan su opinión** con respecto a una convicción personal.

2.169 Pedro : S'il aurait un guerre

- 2.170 Profesor : Oui
- 2.171 Pedro : Tu pren...tu prendras un arme pour pour tuer quelqu'un?
- 2.172 Profesor : Pas pour mon plaisir, mais si je devais me défendre... tu sais la vie c'est... la propre vie c'est.../
- 2.173 Pedro : Pour défendre la vie, oui! (risas) mais...(varios alumnos a la vez inaudible)
- 2.174 Javier : Et la vie de ta femme et de tes enfants parce que...

En el turno 2.169 Pedro plantea una suposición sobre la posibilidad de una guerra. El profesor en 2.170 lo anima a continuar su breve intervención. El alumno prosigue y en 2.171 dirige una pregunta al profesor muy vinculada al tema de la actividad pero que concierne a las convicciones personales de éste sobre el uso de un arma. En el turno 2.172 el profesor contesta argumentando su respuesta. En 2.173 Pedro muestra su conformidad con la opinión del profesor. Y finalmente Javier en 2.174 da su opinión al respecto matizando y ampliando la opinión de Pedro. El tema abordado en este caso trasciende el fin puramente didáctico y el profesor se implica en el discurso más como persona que como animador del debate y

mostrando su opinión al respecto. Igualmente ocurre por parte de los alumnos. Este fragmento de la transacción constituye un momento intenso de comunicación en el que ambas partes se sienten muy implicadas: por otra parte, esta conversación podría haber tenido lugar en cualquier otro lugar, de no ser por que se desarrolla en lengua francesa. El pacto didáctico que se establece entre los participantes dentro de la clase de francés no obliga a éstos a mostrar sus convicciones personales, pero es fácil comprobar cómo la forma espontánea del discurso y la libertad de intervención que suscita la actividad en curso fomentan este tipo de comportamientos, que van más allá de la relación puramente didáctica entre profesor y alumno.

Igualmente se producen **referencias a experiencias o vivencias personales** dentro del discurso de la clase, tanto de parte del profesor como de los alumnos. En el ejemplo siguiente es el profesor quien alude a una experiencia personal, a instancia de un alumno.

2.165 Pedro : Oui mas, mais par exemple Miguel, Miguel
tu...tu...as fait le...service militaire

2.166 Profesor : L'armée? J'ai fait l'armée. On dit plutôt faire
l'armée que le service militaire. On fait l'armée

En el turno 2.165 un alumno realiza una afirmación, que en el fondo resulta ser una hipótesis, y que se refiere a una experiencia personal concreta del profesor. Éste interviene en 2.166 primero con una pregunta "L'armée?"

mostrando de esta forma su sorpresa ante tal cuestión, para a continuación contestar de forma inmediata afirmativamente “J’ai fait l’armée” La intervención del profesor prosigue con un fin puramente didáctico. Nos encontramos ante una situación en la que el alumno apela a las vivencias personales del profesor relacionadas con el tema abordado en la actividad y éste accede a referirse a ellas de forma somera, con el objetivo final de que el discurso prosiga, reconduciéndolo con una matización sobre el uso de la palabra “armée”. Este tipo de intercambios lingüísticos obedece en última instancia al hecho de que tanto profesor como alumno comparten un universo social de referencia común que les permite orientarse en el tema que están abordando.

En el caso siguiente es un alumno quien trata de contar la experiencia personal de un amigo.

2.304 Pedro : Je...j’ai un ami...

2.305 Profesor : Oui

2.306 Pedro : ...que...qu’il a un ami (risas)

2.307 Profesor : Qui a un ami à son tour, oui

2.308 Pedro : Que quand...quand il finit...le service militaire

2.309 Profesor : Hum, hum, il était moitié fou

2.310 Pedro : Non

El alumno muestra con su actitud voluntad de participar activamente en la construcción del discurso en francés, como lo demuestra el hecho de querer compartir con el grupo-clase la experiencia personal de un amigo. El hecho de que el profesor proceda a las correcciones oportunas no lo desmotiva sin embargo para continuar con sus intervenciones. De nuevo, la realidad cotidiana del alumno entra a formar parte del discurso de la clase, y ésta es integrada de forma natural por el profesor produciéndose una interacción constante entre ambos.

A veces es también el profesor la parte instigadora que provoca la aparición de una experiencia personal en el discurso de la clase.

4.150 Profesora : Ils font ce qu'ils veulent, bon... et ce n'est pas toujours/ ce qu'il faut eh/ bon // d'autres, autres jobs que vous pouvez citer du texte ou de votre imagination :::/ ah! et votre camarade là, qui n'est pas là aujourd'hui, qui est malade?, un jour, il avait dit, il nous avait dit qu'il

4.151 Alumno K : Il est garçon de

4.152 Alumno : >>café

4.153 Alumno K : Café

4.154 Profesora : Garçon de café, oui, tous les jours?

4.155 Varios alumnos: Non, seulement le samedi

La profesora en el turno 4.150 trata de que los alumnos citen distintos tipos de profesiones o trabajos en francés, pero de pronto recuerda que un alumno que está ausente ese día había contado en clase que realizaba un trabajo remunerado en su tiempo libre. Este hecho es aprovechado por la profesora para ser integrado en el discurso de la clase, puesto que guarda estrecha relación con el tema abordado en la actividad que están realizando. La experiencia del alumno constituye pues un elemento esencial para relanzar el discurso y determina el tema de toda una transacción que sigue a continuación. Las intervenciones de los alumnos se suceden en el intento de facilitar a la profesora la información que ellos conocen al respecto, y ésta trata de sacar el máximo provecho didáctico del tema formulando sucesivas preguntas a los alumnos.

También nos encontramos con **alusiones a la realidad física del momento** en el interior de la clase y que suelen ser utilizadas por el profesor con distintos fines.

5.268 Carmen : Il a les cheveux bruns et sont courts

5.269 Profesor : Y, et ils sont courts, courts, courts, comme les

tiens, courts. Como los tuyos

El profesor retoma aquí el enunciado que una alumna acaba de producir para proceder a la corrección. Pero en su intervención utiliza diversas estrategias para que todos los alumnos comprendan el enunciado. Primero facilita la construcción correcta del enunciado “ils sont courts”, repitiendo la palabra errónea. A continuación se refiere en francés al aspecto físico concreto de la propia alumna para establecer el significado de la palabra: “comme les tiens”. Y, por último, facilita la traducción de la expresión para asegurarse la plena comprensión de todos los alumnos. El recurso a la realidad más inmediata constituye en este caso un procedimiento facilitador para la construcción del significado y a su vez implica más a la alumna como verdadera participante del discurso.

En el siguiente ejemplo es el profesor quien se toma como referente en la construcción del discurso.

5.373 María Luisa: Il est petit

5.374 Profesor : Ah, c'est pas moi!

5.375 María Luisa : Il est/

5.376 Profesor : Il est espagnol, il est petit. C'est pas moi, c'est pas moi

En el turno 5.373 la alumna aporta una cualidad física del personaje que está tratando de describir, “Il est petit”. El profesor, con cierto humor e ironía, rechaza sentirse aludido por la descripción en el turno siguiente, “Ah, c’est pas moi! “. En el turno 5.376 el profesor expresa dos rasgos del personaje, anteriormente facilitados por la alumna, y de nuevo rechaza ser objeto de la alusión. En este caso es el propio profesor quien se erige de forma indirecta en referente de la idea expresada y va más allá de su pura misión didáctica, implicándose como persona en el desarrollo del discurso de la clase.

En los distintos ejemplos de este apartado hemos podido apreciar cómo el profesor trata de sacar partido a la relación que se establece en clase entre éste y los alumnos. Dicha relación traspasa el umbral de profesor-alumno, dándose una cierta distensión que es aprovechada por el profesor para implicar al alumno, no como tal, sino como persona que interviene en una conversación ordinaria relatando vivencias y opiniones personales.

Las explicaciones que encontramos a estas intervenciones son de distinto tipo:

- a) Los alumnos están más motivados para hablar sobre temas o experiencias que les conciernen directamente y en los que se sienten más implicados.
- b) Es más fácil para un alumno expresar algo que conoce o ha vivido de cerca, que construir una historia imaginaria, máxime cuando tiene

que hacerlo en la lengua extranjera.

c) El profesor aprovecha estos momentos para implicar más al alumno en la construcción del discurso y en su relación con el grupo-clase. El fin último del profesor siempre es didáctico y de *soldar* al grupo, tratando de que todos los alumnos participen.

3.7.1.- La introducción de las opiniones y vivencias personales por los participantes del grupo-clase constituye un elemento motivador y dinamizador del discurso de la clase como hemos podido apreciar en el análisis previo. Debe ser pues el profesor quien incite a los alumnos, de acuerdo con el tema y la actividad en curso, a recurrir a dichas vivencias u opiniones. Y ello porque se establece una coexistencia coherente entre el discurso original y las aportaciones personales de alumnos y profesor.

El profesor debe tratar que los alumnos se impliquen como tales y también como personas insertas en una realidad cotidiana en la que manifiestan, explican y matizan sus opiniones personales. Prima, pues, en este caso la participación del individuo: se intenta formar al alumno en la verdadera construcción de la comunicación, en el uso adecuado de la lengua extranjera en situaciones diversas que se le puedan presentar en el futuro. No debe importar aquí la verdad, sino la verosimilitud de lo expuesto, puesto que sería difícil la comprobación de los datos aportados por un participante. No se trata de pacto de sinceridad absoluta, lo que escaparía al ámbito del pacto didáctico de la clase, sino de una participación que permita una comunicación fluida y coherente.

En la clase se produce también un ir y venir constante entre realidad y ficción que determina la construcción del discurso a través de ejemplos o situaciones reales. El ambiente debe ser de libertad absoluta para los alumnos, dentro de los límites, claro está, impuestos por la actividad y el tema abordados.

La realidad más inmediata dentro del espacio del aula también debe ser utilizada por el grupo-clase como garante de la contextualización de algunos enunciados. La lengua extranjera debe servir, por tanto, para describir o aludir al entorno más inmediato. Tareas estas que pueden ser de suma utilidad en el uso que los alumnos puedan hacer del francés como lengua extranjera.

3.8.- Coexistencia de dos culturas y dos realidades: su incidencia en el discurso de la clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no persigue únicamente la adquisición del sistema formal con cuyos elementos se construyen los enunciados. También apunta, y en gran medida, al conocimiento e integración de los muy diversos contenidos culturales que son comunicados gracias a aquéllos. Como hemos visto ya, la competencia comunicativa comprende, además de la competencia lingüística, la competencia sociocultural (Moirand, 1982). En el aula se produce, al menos, una coexistencia de dos culturas: por un lado la cultura a la cual pertenecen los alumnos o cultura materna, y por otro la cultura que conlleva la lengua enseñada-aprendida o cultura extranjera.

Sin embargo, la introducción de temas en el discurso de la clase, tal como señala Van Lier (ver capítulo I), está estrechamente ligada a la concepción y desarrollo de las distintas actividades que el profesor previamente selecciona. Para ello se sirve de su formación personal y de distintos documentos (libros de texto, artículos de prensa, grabaciones, etc.), los cuales sirven de apoyo para la aproximación a la lengua y a la cultura francesas.

Esta concepción podría hacernos pensar que el discurso de la clase se encuentra ampliamente determinado por las decisiones que toma el profesor en el momento de concebir una actividad didáctica. Sin embargo no conviene olvidar que la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua exige considerar a éstos en una doble

dimensión: por una parte se trata de personas que intentan adquirir la lengua y toman para ello como modelo al profesor; por otra, cuando están dentro del aula no renuncian a su formación previa, ni a su identidad cultural, ni a su conocimiento de la realidad.

En el contexto didáctico en el que nos situamos trataremos de analizar cómo y en qué medida la presencia de ambas culturas, la materna y la francesa, se manifiestan y determinan la construcción del discurso de la clase de francés.

En contexto exolingüe, el hecho de que los alumnos pertenezcan a la misma realidad sociocultural provoca la referencia reiterada a ésta de manera explícita o implícita en el discurso del grupo-clase.

2.72 Pedro : En Espagne il, on peut faire le service en...en périodes

2.73 Isabel : Oui, euh...six mois je crois...quand tu es étudiant

2.74 Profesor : Mais ça, ce n'est que pour les universitaires...

2.75 Pedro : Oui

El tema abordado en esta transacción está en estrecha relación con el debate propuesto por el profesor (visión sobre el ejército en distintos países

francófonos). En este caso son dos alumnos quienes de forma totalmente libre realizan en los turnos 2.72 y 2.73 una referencia explícita a la realidad conocida por el grupo-clase. En la aproximación a la realidad social de la cultura extranjera siempre está presente, ya que éste no es el único caso que nos hemos encontrado, la realidad, bien conocida por los alumnos, de la sociedad a la que pertenecen. Se establece pues un ir y venir constante, una aproximación contrastiva entre ambas realidades. En el turno 2.74 el profesor completa la información y de esta forma colabora en la construcción del discurso sin interferir en modo alguno. Podría caber aquí una interpretación etnocentrista del discurso, pero, dada la homogeneidad cultural de los alumnos, es normal que éstos procedan desde lo ya conocido hacia lo desconocido.

En el ejemplo siguiente observamos cómo esa aproximación contrastiva entre ambas realidades sociales se produce de forma explícita e inmediata. Además, es la profesora quien la promueve.

4.35 Profesora : La S.N.C.F. :::

4.36 Alumno : Société Nationale....

4.37 Alumno : >>Nationale des Chemins de fer
Français

4.38 Profesora : Oui,  a correspond   quoi, en Espagne?

4.39 Varios alumnos: La RENFE

En esta ocasión podemos apreciar cómo la profesora presenta un referente de la sociedad francesa, en concreto las siglas de la compañía de ferrocarriles, invitando a los alumnos a dar el nombre completo, ya que es algo que ha aparecido con anterioridad. Intervienen a continuación en 4.36 y 4.37 dos alumnos que facilitan la denominación completa de las siglas. Sin embargo, es la profesora quien juzga oportuno referirse aquí a la realidad española equivalente para, así, facilitar la comprensión de S.N.C.F. Los procedimientos comparativos constituyen una herramienta muy constructiva en la clase de idiomas, siempre que se tomen ciertas precauciones, tal como lo señala Porcher (1986 : 31):

“L'étude d'une culture étrangère, pourvu qu'elle soit rigoureusement conduite, aide considérablement à la connaissance de la culture native, et, réciproquement, cette connaissance, pourvu qu'elle ait été rigoureusement construite, constitue un atout essentiel pour la compréhension d'une culture étrangère. Le comparatisme en didactique de la civilisation trouve ici sa fécondité et ses limites, c'est-à-dire sa validité”.

La referencia a la cultura o realidad a la que pertenecen los alumnos es en mayor o menor grado implícita y sutil. En el ejemplo siguiente la actividad concebida por el profesor versa sobre la descripción de personas célebres. Descripción que ha sido preparada por los alumnos por escrito en

casa y que en clase exponen por turnos para que el resto de los compañeros, o uno en concreto, averigüe la identidad del personaje descrito.

5.411 Profesor : ¡Ah bueno! sí, il parle, il parle beaucoup, habla mucho. Il voyage beaucoup. Il est...il est...blond, ¡no! ¿cómo es? brun

5.412 María Luisa : Il habite, il a... une....grande.....

5.413 Profesor : Dans une grande maison, hein? Il habite dans une grande maison, très grande maison. Elle s'appelle?

5.414 María Luisa : La Moncloa

5.415 Profesor : Elle s'appelle La Moncloa

5.416 Alumnos : Aznar, Aznar

5.417 Profesor : Muy bien, un momento. Muy bien María Luisa. A ver, eh...Juan haz el tuyo

La actividad concebida por el profesor persigue el fin didáctico de ejercitar a los alumnos para que sepan caracterizar a una persona físicamente en lengua francesa, lo que constituye un fin eminentemente lingüístico. En

esta fase nos encontramos ante la intervención oral de los alumnos, quienes de forma lúdica participan en la tarea de averiguar la identidad de distintas personas célebres. Pero la elección de las personas descritas pertenecen, como cabe imaginar, a la enciclopedia colectiva del grupo-clase, es decir, al mundo de referencia de los alumnos, lo que acrecienta su motivación a la hora de participar, pues se sienten más implicados con temas que aluden a la propia realidad social que ellos conocen y en la cual están insertos. La aproximación a la lengua extranjera permite y favorece en esta ocasión, de acuerdo con la actividad realizada, la introducción de realidades concretas propias del mundo real del alumno.

El universo cultural al que pertenece el alumno también aparece en el discurso de la clase y se pone de manifiesto en la aproximación a la cultura extranjera.

6.126 Profesora : Alors, la couleur rouge te rappelle un lit où il y a un enfant, c'est le bonheur le rouge!

6.127 Myrto : Oui

6.128 Profesora : T'as souvent vu des draps rouges pour un bébé?

6.129 Alumnas : Non/ non

En el turno 6.126 la profesora establece una falsa asociación de

símbolos culturales entre “le lit où il y a un enfant”, “le bonheur” y “le rouge”, indicando con la entonación que algo anómalo ocurre. Ante la respuesta afirmativa de Myrto, la profesora vuelve a insistir con una pregunta: “T’as souvent vu des draps rouges pour un bébé?” La coincidencia de símbolos, en este ejemplo concreto, entre la cultura francesa y la cultura griega a la que pertenecen las alumnas resulta evidente, y por ello la profesora recurre con su pregunta, de forma implícita, al universo cultural de las alumnas para deshacer la falsa asociación. La profesora intenta por tanto una aproximación al universo cultural francés apelando al mundo de referencia de las alumnas, lo que consideramos una aproximación intercultural. Este proceso resulta doblemente interesante para el alumno, ya que mirando en el espejo de la cultura extranjera toma conciencia de su propia realidad cultural.

La propia relación que se establece dentro del grupo-clase en el aula está también marcada por las pautas de comportamiento social propias de la cultura materna de los alumnos. Su repercusión en el discurso es fácilmente apreciable, por ejemplo en el tratamiento que se otorgan profesor y alumno a la hora de dirigirse la palabra.

3.42 Profesor : Tu sais rien, si? tu dois savoir quelque chose, est-ce que tu aimes...que...il y ait de...des vidéos, de l’audiovisuel en classe?

3.43 Carmen : Oui beaucoup, et...

2.165 Pedro : Oui mas, mais par exemple Miguel, Miguel
tu...tu...as fait le...service militaire

2.166 Profesor : L'armée? J'ai fait l'armée. On dit plutôt faire
l'armée que le service militaire. On fait l'armée

En el primer intercambio es el profesor quien tutea a una alumna, y en el caso siguiente es un alumno el que tutea al profesor. Existe pues reciprocidad en el tratamiento en estas dos ocasiones. Tanto el alumno como el profesor se sirven de la lengua francesa para expresarse, aunque adoptan un comportamiento típico del ritual de la clase de acuerdo con la realidad social de la cultura materna, ya que no es habitual, y por tanto constituye una norma social en la cultura francesa, que un alumno universitario tutee a su profesor, o se dirija a él llamándolo por su nombre ni viceversa.

El hecho de que profesor y alumno se puedan llegar a tutear en un contexto universitario no constituye en la cultura del alumno una transgresión de la norma social. Aunque es cierto que la relación y el tratamiento que se otorguen profesor y alumnos pueden depender de otros factores personales que se suelen establecer al principio del curso.

En cualquier caso, consideramos la práctica analizada como un fenómeno de impermeabilidad sociocultural comprensible. Pedir a los alumnos o al profesor que modifiquen su comportamiento personal, en función de la lengua usada, sería visto por éstos como una perturbación en

su propia identidad cultural.

La aproximación a una tradición de la cultura francesa implica automáticamente la aparición de la referencia al universo cultural propio del alumno.

8.7 Profesora : Quel jour on est et qu'est-ce qu'il va chercher plus exactement?

8.8 Alumno D : Sants

8.9 Alumno H : Quelle date

8.10 Profesora : Les, les fêtes oui il va chercher quelle quelle est la fête aujourd'hui, alors quels sont les prénoms qu'il donne?

En el turno 8.7 la profesora solicita a los alumnos que precisen e identifiquen lo que el personaje de un cómic está buscando en la agenda. En los turnos 8.8 y 8.9, dos alumnos aportan su respectiva hipótesis de respuesta. El primero responde aludiendo a la tradición equivalente de la cultura materna, y el segundo refiriéndose a la fecha del día. En el turno 8.10 es la profesora quien facilita la respuesta correcta, y vuelve a solicitar más información a los alumnos.

La profesora busca dar a conocer a los alumnos el tipo de “fête” a la que alude el cómic. Pero, dado que se trata de una tradición que existe en las dos culturas, el alumno D en el turno 8.8 trata de establecer la correspondencia usando la palabra aproximada “sants”. Ocurre que la fiesta onomástica es denominada diferentemente en español y en francés. Se produce pues un fenómeno de asimilación entre el hecho cultural autóctono y su correspondiente en la cultura francesa.

No siempre existen diferencias entre una y otra cultura; existen también muchos puntos en común dada la proximidad de ambas. Las coincidencias, si son sabiamente delimitadas y presentadas por el profesor, constituyen una gran ayuda a la hora de conocer la cultura extranjera, incluso la propia de los alumnos, y provoca que éstos se sientan más motivados para conocer la cultura extranjera. En efecto, la aproximación a la cultura extranjera se hace desde la diferencia, pero también desde la similitud. Nos encontramos ante una aproximación intercultural que en este caso es llevada a cabo por el alumno.

En el ejemplo siguiente el procedimiento es completamente distinto.

8.33 Alumno C : Le Noël

8.34 Profesora : ON peut souhaiter un bon Noël, puis il y en a un qui est important où on offre des cadeaux etc. Donc on l’oublie jamais c’est quoi le jour où vous êtes nés?

- 8.35 Varios alumnos: Anniversaire
- 8.36 Profesora : Voilà bon anniversaire, et il faut aussi faire une petite différence entre, parce que là (mostrando la imagen) il souhaite la fête de euh...monsieur Gustave alors il dit, bonne fête, et si je le mets au pluriel (escribe en la pizarra: bonne fête/ bonnes fêtes) est-ce que c'est la même chose?

En el turno 8.34 la profesora procede a distinguir dos tradiciones dentro de la propia cultura francesa "Noël" y "anniversaire". Se trata de tradiciones que también existen en la cultura materna de los alumnos. Sin embargo, la profesora, que es en este caso de nacionalidad francesa, opta por un procedimiento contrastivo entre las dos realidades pertenecientes a la cultura francesa. La distinción que realiza la profesora en este caso es intracultural.

Tras el análisis de los ejemplos estudiados en este apartado vemos cómo, al igual que con la lengua, existe también un movimiento de ir y venir constante entre las dos culturas. Constituyen pues polos de referencia esenciales en la construcción del discurso, y acrecientan paulatinamente la memoria colectiva del grupo-clase.

La introducción de temas o conceptos relacionados con la cultura francesa es realizada por el profesor a través de la selección previa del tema o del documento que deba tratarse. En cambio son los alumnos, y a veces

también el mismo profesor, quienes aluden o introducen temas relacionados con la cultura de origen de los alumnos. El procedimiento es, por ello, doblemente interesante, ya que permite a los alumnos conocer la cultura francesa, y al mismo tiempo ser conscientes de su propia identidad cultural.

3.8.1.- En la metodología tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, la aproximación a la realidad social y cultural de la lengua que se aprendía iba pareja de forma exclusiva al estudio de la literatura, las artes y los grandes acontecimientos históricos. Esta visión de la cultura, que aún actualmente persiste en determinados ámbitos académicos y que podríamos llamar cultura de los grandes acontecimientos, tiene su validez, pero también tiene múltiples limitaciones, pues excluye otros aspectos (que también forman parte de la cultura y que son esenciales para lograr una comunicación adecuada), como pueden ser las pautas de comportamiento de los miembros de dicha cultura, sus hábitos o costumbres, en definitiva, la forma de pensar y de actuar de las personas que pertenecen al espacio cultural correspondiente a la lengua que se pretende aprender-enseñar.

Esta percepción tradicional de la cultura podía tener validez en otras épocas de poca movilidad geográfica, cuando las posibilidades de que un alumno de lengua extranjera pudiera encontrarse con un nativo de dicha lengua eran más bien escasas y se primaba por ello el estudio de las fuentes escritas frente a los documentos sonoros. En la actualidad las cosas han cambiado, y las posibilidades que cualquier alumno tiene para poder entrar en contacto con la cultura extranjera estudiada son inmensas (viajes, prensa, televisión, internet, programas de movilidad para estudiantes, etc.). Todas

estas fuentes de información son de fácil acceso, al menos en los países desarrollados.

Por otra parte, los libros de texto que actualmente se manejan en la enseñanza del francés como lengua extranjera son concebidos, en su mayor parte, por editoriales y autores franceses. Y la visión que muestran de la cultura francesa es cuando menos muy genérica, idílica y deformada. En dichos libros de texto es obviado, por ejemplo, cualquier tema que pueda plantear conflicto con la cultura de origen del alumno. La imagen que se muestra de los franceses suele ser estereotipada. Y otro aspecto que distorsiona la visión mostrada es la falta de contextualización temporal de los documentos (textos, imágenes, grabaciones, etc.) que en ellos aparecen. Los autores y editores, lo que elaboran es un producto de larga duración en el mercado para conseguir mayor rentabilidad, y por ello suelen hacer poca (a veces ninguna) referencia al tiempo o época en la que se sitúan los documentos del manual, con la idea de mantener la imagen de novedad del material ofertado, pues existe la falsa convicción de que lo nuevo, lo recientemente publicado goza de mayor prestigio. Igualmente, carecen de adaptación en función de la cultura a la que van destinados dichos manuales, pues se supone que así pueden ser comercializados en un mayor número de países.

Como hemos podido ver anteriormente en este apartado, dentro del aula se produce un movimiento constante de ir y venir, de comparación entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura francesa. Debe corresponder al profesor la labor de guiar a los alumnos en un análisis crítico y contextualizado de los documentos que intervienen en el seno de la clase de

francés, haciéndoles ver todo aquello que no aparece o se oculta en aquéllos. Igualmente, y de acuerdo con un enfoque comunicativo del aprendizaje-enseñanza del francés, debe corresponder al profesor el mostrar a los alumnos las estrategias de orden socio-cultural que favorezcan el contacto con personas de la cultura francesa y les permitan identificar y referenciar un documento en su época y contexto. Para ello resulta de gran utilidad que el profesor conciba su propio material o adapte el libro de texto a la realidad lingüístico-cultural de los alumnos.

En efecto, por muy buen nivel gramatical de lengua que un alumno tenga, pueden existir problemas de orden cultural que impidan comunicar de forma efectiva en la lengua estudiada. Por tanto, no basta con saber construir o leer enunciados. Resulta imprescindible para poder comunicar tener en cuenta los factores socio-culturales, es decir, saber por ejemplo dirigirse a una persona de acuerdo con su edad, sexo, procedencia social, dentro de la cultura estudiada; saber interpretar un mensaje de forma coherente y de acuerdo con el contexto en el que se produzca. En ocasiones el simple desconocimiento de una norma social o cultural puede dar lugar a malentendidos que pueden distorsionar la comunicación o incluso llegar a bloquearla entre personas de distinta cultura. Por ejemplo, se puede dar la imagen de ser una persona desagradable, o excesivamente tímida, cuando en realidad lo que ocurre es simplemente que existe un desconocimiento de la norma socio-cultural correspondiente en la cultura extranjera. O por el contrario, una persona puede dar la imagen de excesivamente simpática y accesible, cuando en realidad la situación dentro de la cultura francesa no permite ese tipo de actitudes y comportamientos. Estos malentendidos a

veces ocurren dentro de la propia cultura. Si ello es así, con más razón pueden darse en una cultura que no es la propia. Así las cosas, es al profesor, en la medida de sus posibilidades, al que compete facilitar toda una serie de estrategias socio-culturales y discursivas a los alumnos para evitar, hasta donde sea posible, este tipo de malentendidos y para que, si finalmente tienen lugar, sepan reaccionar debidamente, pidiendo o dando explicaciones o aclaraciones que permitan subsanar dichos malentendidos. Como ejemplo de malentendido podríamos poner el distinto uso del *tú* y el *usted* que se realiza en la cultura española y en la cultura francesa abordado en el apartado 3.8.

La clase de idiomas es, como hemos podido comprobar en nuestro análisis, un espacio privilegiado en el que dos mundos culturales, el del alumno y el de la lengua que se aprende, coexisten pero no necesariamente compiten, como veremos a continuación.

Falso conflicto de intereses entre las dos culturas presentes en el aula.

El fin último de cualquier sistema educativo es el de formar ciudadanos en una serie de valores y principios que han sido establecidos por la sociedad. Y cualquier persona, para ser aceptado por dicha sociedad o cultura, debe adherirse a dichos valores, y corre el riesgo de verse rechazada, si infringe cualquier principio de dicha cultura. La pertenencia a una cultura, a una nación se pone de manifiesto en los objetivos y en las programaciones de las distintas asignaturas (Historia, Geografía, Economía, etc.) y en la

celebración de determinadas fiestas que guardan relación con la fecha de los grandes acontecimientos de un país, como pueden ser en el caso español las festividades de la Constitución y de las distintas Comunidades Autónomas. Todo esto hace que los alumnos vayan adquiriendo el sentimiento de pertenecer a una sociedad, a un país, a una cultura con la que se deben mostrar solidarios. Solidaridad que aflora y se pone de manifiesto en los momentos difíciles como, por ejemplo, en los tristes acontecimientos vividos en Madrid con los atentados del 11 de marzo de 2004.

La clase de idiomas podría ser contemplada, por tanto, como un espacio de confrontación entre los valores de las dos culturas presentes en ella. Se podría llegar a considerar que la identidad cultural de los alumnos se perturba por la influencia de la cultura extranjera. Nada más lejos del enfoque que queremos dar en nuestro trabajo al estudio de la cultura extranjera dentro de la clase de francés como lengua extranjera. Se trata, en cambio, de posibilitar el acercamiento a la cultura extranjera desde el respeto a la propia identidad cultural de los alumnos. Y ese conocimiento de la cultura extranjera debe permitir a su vez que los alumnos tomen conciencia de la propia identidad cultural. En efecto, la formación de los alumnos en el seno de su cultura de origen provoca una actitud etnocentrista a la hora de interpretar la realidad. El etnocentrismo, concebido como la actitud de tomar la realidad cultural de un pueblo como norma universal, puede ser en grado moderado el peaje necesario que hay que pagar por una justa adherencia a los valores de la cultura de origen, pero en exceso provoca la dificultad de contemplar con objetividad cualquier cultura ajena. Por ello, manejando sabiamente la situación, y partiendo de la visión etnocentrista de los

alumnos, el profesor debe movilizar todo tipo de estrategias para establecer cauces válidos de interpretación de la cultura extranjera que permitan analizar no sólo las diferencias, sino también las similitudes entre ambas culturas. Concebida de esta manera, la clase de francés debe convertirse en un espacio de interculturalidad con todo lo que ello supone, en el que exista un necesario equilibrio entre lo ya conocido por los alumnos en su propia cultura y los nuevos aspectos abordados de la cultura francesa. No se trata de formar futuros ciudadanos en la cultura extranjera, sino de abrirse a la posibilidad de que éstos accedan a otra forma de concebir la realidad a través de los ojos de la otra cultura. Esta aproximación no lleva al alumno sino a conocer mejor su propia cultura. La propia identidad cultural se establece entonces en la comparación y en la diversidad.

3.9.- La clase de francés: un espacio y un ritual.

De acuerdo con los planteamientos de Coste (1984), la clase de idiomas es un espacio en el que las interacciones se construyen según un ritual, al igual que en cualquier otro lugar social. La relación que se establece entre profesor y alumnos obedece por tanto a ese ritual que está marcado por el entorno institucional, por la tradición pedagógica, por la metodología usada por el profesor, etc. El principio de cooperación que rige la construcción del discurso dentro de la clase descansa sobre lo que podríamos llamar el **pacto pedagógico** establecido entre ambas partes, donde cada cual tiene bien asumido cuál es el papel que le corresponde desempeñar. El profesor se siente en el derecho y en la obligación de preguntar, incitar al uso de la palabra, evaluar, y el alumno por su parte debe responder a las preguntas, formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, es decir, participar en la construcción del discurso bajo la supervisión constante del profesor.

El pacto pedagógico así concebido establece obligaciones, pero también otorga derechos y convierte a profesor y alumnos en verdaderos partícipes de una actividad social en la que cada parte defiende su posición y cualquier ruptura de ese pacto es automáticamente puesta en evidencia por uno de los participantes en defensa de su campo de actuación.

Veamos algunos casos concretos en los que se pone de manifiesto lo anteriormente expuesto. En el siguiente ejemplo observamos como **una alumna defiende su derecho al uso de la palabra.**

5.168 Profesor : Blonds, elle est blonde, et les yeux? Les yeux, de

quelle couleur? Ses yeux

5.169 Aurora : ¡Ah! Espérate que...verdes

5.170 Profesor : ¡Ah, todavía! ¡Ah, vale pues!

5.171 Aurora : Si es que no me dejas.

En el turno 5.168, el profesor, dando por acabada la descripción de un personaje realizada por Aurora, le pide que facilite un rasgo más: el color de los ojos. La alumna se ve obligada a leer en su cuaderno para facilitar la respuesta al mismo tiempo que pide al profesor más tiempo para acabar de exponer su descripción. En el turno 5.170 el profesor comprende entonces que la alumna aún no ha acabado y la anima a continuar. Finalmente, en el turno 5.171 la alumna se queja ante la premura del profesor, defendiendo su derecho al uso de la palabra.

En el caso siguiente nos encontramos en una situación similar, en la que una alumna defiende el uso de la palabra para su compañero.

2.304 Pedro : Je...j'ai un ami...

2.305 Profesor : Oui

2.306 Pedro : ...que...qu'il a un ami (risas)

- 2.307 Profesor : Qui a un ami à son tour, oui
- 2.308 Pedro : Que quand...quand il finit...le service militaire
- 2.309 Profesor : Hum, hum, il était moitié fou
- 2.310 Pedro : Non
- 2.311 Profesor : Ça arrive souvent (risas)
- 2.312 Pedro : Non, non, non]
- 2.313 Alumno : (Inaudible)
- 2.314 Pedro : Non, mais non!
- 2.315 Isabel : Déjalo que hable

Pedro está tratando de contar la experiencia vivida por un amigo. Sus intervenciones son repetidamente interrumpidas por el profesor, al principio para corregirlo y a partir del turno 2.309 para realizar hipótesis o comentarios sobre la historia contada por el alumno. En los turnos 5.310, 5.312, y 5.314 el alumno trata de continuar la exposición de su historia, negando de forma progresiva en el tono todas las hipótesis realizadas por el profesor. Finalmente, en el turno 2.315 Isabel, otra alumna, es quien defiende el uso de

la palabra para su compañero.

En los dos ejemplos anteriores podemos observar cómo una alumna, en su propio nombre, o la segunda, en nombre de su compañero, defienden su uso de la palabra y comprenden mal la actuación del profesor. En efecto, si uno de los principios que rigen el pacto conversacional de la clase es que el profesor normalmente lo que hace es animar al alumno a expresarse en lengua extranjera, éstas no comprenden por qué en esta ocasión no ocurre así, máxime cuando la intervención de los alumnos es pertinente y coherente de acuerdo con la actividad y el tema tratado. Los alumnos defienden en este caso su estatuto de participantes activos en el uso de la palabra dentro de la clase.

El profesor, por su parte, tiene encomendada, por la institución y, en último extremo, por la sociedad, la misión de formar a los alumnos, lo que le permite disfrutar de una posición “alta” en el grupo-clase. El propio desarrollo del discurso de la clase nos da amplias muestras de esta posición, pero en ocasiones ésta se hace más explícita, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos, en los que el profesor defiende su campo de actuación.

5.233 Profesor : Elle chante du pop. Elle est blonde. Elle a les cheveux, bueno, elle est blonde, elle a les yeux bleus, elle chante, elle va au lycée, elle va au lycée? elle va au lycée

- 5.234 Pedro : Oui, oui
- 5.235 Alumna : Eso no lo ha dicho ella
- 5.236 Pedro : Pues lo digo yo
- 5.237 Profesor : No, no, pero. No,no, eso no, eso no lo ha di. Ya me extrañaba a mí. Eso no lo ha dicho ella.
(Risas)
- 5.238 Profesor : A ver, Jose, entonces, olvídate de que va al instituto, ¡eh Leonarado! Olvídate Eh::: ¿qué más, ha dicho? Elle est belle

En el turno 5.233 el profesor repite las características de un personaje para comprobar la comprensión que Pedro ha hecho de la descripción expuesta anteriormente por una compañera, Aurora. Pero al final de su intervención duda sobre una de las características aportadas por Pedro: “elle va au lycée”. Pedro en el turno 5.234 reafirma el rasgo del personaje como válido, pero una alumna interviene en el turno 5.235 para advertir que en la descripción inicial no figuraba tal enunciado. Pedro en 5.236 se reafirma en su intervención anterior rompiendo las reglas de la actividad en curso, lo que provoca la desautorización por parte del profesor en el turno 5.237.

En esta ocasión el alumno trata de defender su posición y la pertinencia de su intervención, pero el profesor se ve obligado a intervenir

para garantizar la coherencia del discurso, haciendo uso de su función evaluadora. Se trata, pues, de una ruptura del pacto de colaboración, puesto que Pedro no ha respetado las reglas de la actividad en curso, lo que provoca la sanción del profesor.

En este otro caso es la profesora también quien defiende su posición ante la contestación de una alumna a la instrucción dada.

6.413 Profesora : Alors vous continuez à la maison et vous apportez vos poèmes lundi. Vous allez apprendre le poème de Prévert pour lundi, par coeur...

6.414 Alumna : Ah, non!

6.415 Profesora : Ah, si!

La profesora en el turno 6.413 da instrucciones a las alumnas sobre una actividad que éstas tienen que realizar en casa. A continuación interviene una alumna para mostrar su queja y desacuerdo con la instrucción dada, lo que provoca la reacción de la profesora, que se reafirma en su actitud.

En los dos últimos ejemplos la posición del profesor es discutida por los alumnos de forma inapropiada, y por ello en ambos casos los dos profesores defienden su campo de actuación restableciendo el equilibrio de fuerzas que rigen el funcionamiento del grupo-clase.

Dentro del ritual de la clase no habla quien quiere y cuando quiere. Aunque en ocasiones se pueda tener esa percepción, hay momentos en los que de forma explícita o implícita el profesor ejerce como tal otorgando la palabra a quien cree conveniente. Veamos un ejemplo explícito al respecto.

5.47 Rocío : Il n'est pas sympathyque

5.48 Profesor : Il n'est pas sympathyque. Qui est-ce?

¡Ah no! Estoy preguntando a Juan, voy a preguntar a uno por uno. A Juan, qui est-ce?

5.49 Juan : El jugador de futbol...yo que sé....

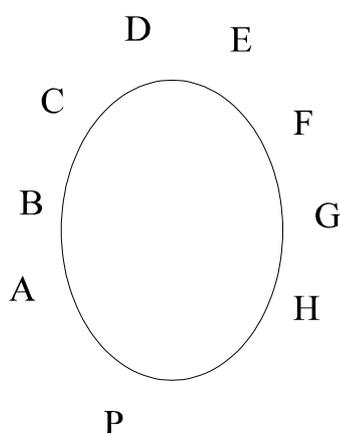
El profesor dirige una pregunta a Juan en el turno 5.47 para que identifique al personaje descrito por Rocío. Sin embargo, ante la posible intervención de otro alumno en su lugar, interrumpe alzando el tono en 5.48: "¡Ah, no!", para posteriormente emitir dos actos de habla con valor metacomunicativo ("Estoy preguntando a Juan" y "voy a preguntar a uno por uno"), a través de los cuales informa a los alumnos sobre lo que pretende hacer, es decir, preguntar. Por último, dirigiéndose de nuevo a Juan, vuelve a formular la pregunta inicial: "Qui est-ce?" El profesor establece o encauza el orden discursivo dentro del aula, dando o retirando la palabra. Los alumnos, por su parte, tienen integrado plenamente el ritual del funcionamiento del discurso en clase, y saben que ante una pregunta del profesor han de tratar de contestar.

Este ejemplo muestra también un caso claro en el que el profesor muestra su autoridad de acuerdo con las funciones que tiene asignadas por la institución y en última instancia por la sociedad: informar, animar-moderar y evaluar.

La distribución espacial de la clase marca también la especificidad de las interacciones entre alumnos y profesor, y entre los propios alumnos. El uso de la palabra se reparte entre todos los participantes, pero, según hemos podido comprobar en el corpus de transcripciones, casi la mitad de las intervenciones son realizadas por el profesor. Se establece pues el principio de alternancia (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 184), por el cual la palabra circula entre ambos campos.

- 8.1 Profesora : Et alors pourquoi il va chercher un agenda?
pourquoi il cherche un agenda dans sa poche?
- 8.2 Alumno D : Pour voir
- 8.3 Alumno H : Pour voir...
- 8.4 Alumno D : Pour voir quel...
- 8.5 Alumno C : Quel jour sommes...
- 8.6 Alumno H : Quel anniversaire, aujourd'hui

8.7 Profesora : Quel jour on est et qu'est-ce qu'il va chercher plus exactement?



En este ejemplo la profesora lanza una pregunta al grupo-clase, sin dirigirse a ningún alumno en concreto. En los turnos de habla siguientes cada alumno interviene disputándose con los demás compañeros el uso de la palabra para facilitar la respuesta correcta, y finalmente es la profesora quien en el turno de habla 8.7 matiza la respuesta correcta.

Ciertamente a primera vista podría pensarse en una interacción constante entre los alumnos, dada la distribución espacial de la clase en la que todos los alumnos se distribuyen alrededor de una mesa ovalada, lo que les permite mirarse y hablar cara a cara con facilidad. Pero en realidad la interacción se produce entre cada alumno y el profesor, como si de un

concurso se tratara, en el que el objetivo sería acertar la respuesta correcta disputándosela al compañero.

Por otra parte, cabe destacar el hecho de que este tipo de distribución de los alumnos sí que favorece más las interacciones entre éstos que una distribución tradicional, en la que el hablar mirándose a la cara resulta más difícil.

Una **memoria colectiva** emerge también dentro de la clase, fruto de la labor de colaboración entre profesor y alumnos a lo largo del tiempo, y a la que éstos pueden referirse constantemente.

8.19 Profesora : Oui (risas) c'est tout à fait ça c'est ce que se dit en tout cas Boule, il se dit on n'a pas fêté sa fête sa fête et il est de mauvaise humeur, je ne sais pas si vous avez étudié avec Thomas euh (profesor sustituido) les pronoms comme il y a dans cette image-là dans la 5^{ème} image quand on dit, euh, personne n'aura pensé à la lui souhaiter, vous avez étudié les pronoms avec Thomas?

En esta intervención la profesora alude a la memoria de los alumnos, "je ne sais pas si vous avez étudié avec Thomas euh les pronoms comme il y a dans cette image-la", y posteriormente vuelve a reformular la misma idea con una pregunta directa a los alumnos "vous avez étudié les pronoms avec Thomas?" La práctica cotidiana va generando una memoria colectiva en el

grupo que constituye una herramienta preciada para que el profesor establezca la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa. Al tratarse de la sustitución del profesor Thomas por una profesora, ésta se ve en la obligación de preguntar a los alumnos si han estudiado los pronombres.

Igualmente, dicha memoria colectiva facilita al grupo la tarea de relacionar ideas, proceder a asociaciones, garantizando de esta manera la coherencia del discurso. Por ello, tanto el profesor como los alumnos son los auténticos responsables de la continuidad del discurso, matizando o precisando cuestiones ya abordadas con anterioridad.

3.9.1.- A la luz de lo analizado en este apartado podemos presentar algunas consideraciones sobre cómo la clase de francés se constituye en un espacio con su propio ritual:

a) El profesor debe animar a los alumnos a que de forma autónoma sepan intervenir y reclamar el uso de la palabra. Durante el proceso interactivo que supone la construcción del discurso, el derecho a intervenir puede ser motivo de disputa. Conviene pues familiarizar al alumno con las estrategias que permiten iniciar una intervención, guardar el uso de la palabra, saber cederla, para volverla a reclamar después, tal y como ocurre en el uso cotidiano de la propia lengua materna de los alumnos. Estas estrategias pueden ser diferentes de una lengua a otra.

b) Sin embargo, en el discurso del grupo-clase debe existir también un

orden en las intervenciones, aunque a veces se producen encabalgamientos, y este orden corresponde al profesor determinarlo. La actividad o el tema abordado puede ser más o menos estructurado, con mayor o menor margen de maniobra para los alumnos, pero debe ser el profesor quien en última instancia, y de acuerdo con el ritual propio de la clase de idiomas, otorgue o retire el uso de la palabra, es decir, quien en definitiva modere el movimiento interactivo del grupo-clase.

c) El profesor, por otra parte, debe mostrarse vigilante con respecto a las intervenciones que los alumnos realizan, y cualquier anomalía que rompa el pacto pedagógico, la ha de poner de manifiesto de forma inmediata. La actuación contraria podría ser considerada como una dejación de funciones. Al profesor se le exige la evaluación constante de las intervenciones de los alumnos.

d) Por último, la distribución espacial de los alumnos cobra, como hemos podido apreciar anteriormente, una importancia esencial y determinante en el discurso de la clase de idiomas. Una distribución en forma de U facilita un mayor dinamismo interactivo en las intervenciones del grupo-clase, puesto que permite que los alumnos puedan verse la cara fácilmente. Desgraciadamente, esta disposición espacial del aula de idiomas no constituye la norma más usual, puesto que la distribución tradicional en filas es la que habitualmente predomina.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre el corpus de transcripciones nos ha permitido observar distintos contextos de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, y nos ha llevado a establecer las conclusiones que a continuación enumeraremos, de acuerdo con los distintos aspectos inicialmente establecidos para la elaboración de nuestro estudio.

En cuanto al primer aspecto, referido a la presencia del metalenguaje en el discurso de la clase y a las estrategias y procedimientos que éste suscita por ambas partes, se han advertido los siguientes fenómenos:

a) La dilucidación del sentido se realiza a través de distintas estrategias, como la denominación, la paráfrasis, la definición, recurrir a un ejemplo. Pero en el contexto observado la estrategia que cobra especial relevancia, según hemos podido apreciar, es el uso, por parte del profesor, de la lengua materna de los alumnos, como último recurso para establecer el sentido de una palabra o enunciado y, de esta manera, salvar cualquier obstáculo a la comunicación.

b) Las explicaciones gramaticales se fundamentan en una aproximación contrastada entre ambas lenguas. Si bien la comparación no siempre se realiza de forma explícita, sino que ésta subyace implícitamente y constituye en algunos casos el origen de la propia explicación.

Además es determinante en este caso el hecho de que los alumnos poseen una formación lingüística homogénea, lo que permite al profesor hacer uso tanto de la norma gramatical de la lengua materna, como de la norma de la lengua extranjera, provocando una mejor comprensión de ésta

última.

Igualmente, cabe destacar cómo los términos con valor gramatical o metalingüístico usados por el profesor en clase no coinciden necesariamente con la terminología propia de los manuales de gramática. En efecto, dentro de la clase el profesor recurre a veces a convenciones o términos particulares, adoptados por el conjunto del grupo, para acceder a la norma gramatical. Esto hace que el discurso gramatical del profesor sea más comprensible y eficaz con un fin puramente didáctico.

c) Con respecto a la apreciación-corrección, hemos podido comprobar cómo, junto a las formas más explícitas utilizadas por el profesor del tipo “*très bien, c’est bien*”, con valor apreciativo, o las expresiones “*on dit, on emploi*” junto a la forma correcta, aparecen también procedimientos más complejos que van desde la simple repetición de una palabra o enunciado en señal de aprobación, pasando por lo que hemos denominado corrección atenuada (corrección por parte del profesor de manera implícita, de un enunciado o palabra, de tal modo que la corrección sea asimilada por el alumno, permitiendo una continuación ágil del discurso, sin que el alumno se sienta excesivamente desmotivado para seguir participando como parte activa en la comunicación), hasta aquellas ocasiones en que el profesor prescinde de realizar una corrección, si el error no es grave, primando de esta manera la continuidad del discurso.

Igualmente hemos podido comprobar cómo, en ocasiones, la apreciación-corrección parte de la iniciativa del alumno. Éste solicita al profesor que se pronuncie sobre la idoneidad de una expresión, o incluso procede a realizar una autocorrección tal como podría ocurrir en una conversación habitual en lengua materna. Y, por último, también hemos

señalado casos en los que existe la corrección practicada entre compañeros, como estrategia de colaboración entre pares en el proceso comunicativo. Todos estos procedimientos ponen de relieve el hecho de que los alumnos no son meros asimiladores de enunciados o formas gramaticales, sino que son verdaderos participantes preocupados por resolver cualquier tipo de contrariedad o incompreensión que pueda manifestarse dentro de la clase de idiomas.

d) Junto a los enunciados con valor metalingüístico, nos encontramos también con distintos procedimientos con valor metacomunicativo, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Dichos procedimientos van referidos a la propia construcción del discurso, y sirven, por ejemplo, para que el profesor anuncie o anticipe su actuación posterior o aluda a lo anteriormente abordado. También permiten la colaboración entre los alumnos en la elaboración del discurso.

Podemos afirmar, pues, que en la clase de francés como lengua extranjera el discurso, de acuerdo con el pacto de colaboración entre profesor y alumnos, adquiere un carácter eminentemente didáctico en el que cualquier tema o actividad abordado está sujeto a la consecución del fin último que es la progresión en el aprendizaje-adquisición de la lengua. Dentro del discurso didáctico podemos, pues, distinguir dos niveles: el discurso inicial o de base, sobre el que se realizan las correcciones, apreciaciones o matizaciones que poseen un carácter puramente metalingüístico, puesto que van dirigidas a la “depuración” del código.

Por lo que respecta al segundo aspecto, referido a la presencia de la lengua materna en el discurso de la clase de francés y el papel que ésta

desempeña, sobresalen los siguientes puntos:

a) El profesor emplea la lengua materna para señalar su autoridad dentro de la clase, otorgando o retirando la palabra a los alumnos, dando instrucciones sobre las tareas o actividades que éstos deben realizar. También la puede usar en intervenciones de carácter metacomunicativo que sirven para regular la propia construcción del discurso, anunciando lo que pretende hacer o retomando un tema anteriormente tratado, por ejemplo. La apreciación- corrección puede igualmente tener lugar en la lengua materna y de acuerdo con el nivel de los alumnos en lengua extranjera. Y, por último, es el profesor quien rechaza o anima al uso de la lengua materna por parte de los alumnos en función del fin perseguido en la actividad realizada. De esta manera, si la actividad versa sobre el fondo de una cuestión, el profesor se muestra más tolerante con el empleo de la lengua materna para garantizar una fluida comunicación, mientras que si la actividad versa sobre cuestiones más formales, el recurso a la lengua materna por parte de los alumnos es rechazado abiertamente por el profesor.

b) Igualmente, entre los alumnos la lengua materna cumple distintas funciones de acuerdo con su formación previa en el uso y conocimiento de la lengua extranjera. Como primer uso que éstos hacen de la lengua materna cabe destacar los préstamos directos o "*code switching*", es decir, el uso directo de palabras en lengua materna que sirven para cubrir un vacío léxico en la lengua extranjera y que ayudan a salvar un obstáculo comunicativo. Constituyen, pues, un fenómeno típico que caracteriza la interlengua de los alumnos. Es frecuente también el recurso a la lengua materna para expresar una dificultad o para solicitar ayuda al profesor ante cualquier impedimento que perturbe el proceso de comunicación en lengua extranjera. Otro

fenómeno digno de ser resaltado es la colaboración que se produce entre los alumnos para resolver una duda. Colaboración que se produce evidentemente en lengua materna y al margen del discurso general del grupo-clase. Por último, hemos encontrado también momentos en los que el alumno se manifiesta más allá de su función propia, para emitir una opinión o un mensaje de especial transcendencia a título personal, para lo cual recurre al uso de la lengua materna como muestra de su mayor implicación en el discurso.

c) Finalmente, podemos establecer de forma general cómo el uso de la lengua materna, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, otorga dos posiciones sociales bien diferenciadas dentro del aula. Una posición “alta”, la del profesor, quien, haciendo uso de la lengua materna muestra, que es él quien dirige, organiza y controla el discurso de la clase, y quien decide la pertinencia o no del recurso a la lengua materna. Y, por el contrario, una posición “baja”, la de los alumnos, quienes recurriendo a la lengua materna muestran su dificultad o debilidad a la hora de expresarse en lengua extranjera.

La lengua materna constituye, pues, el recurso extremo, del que hace uso el profesor para salvaguardar la comunicación en lengua extranjera ante cualquier dificultad. Pero, al mismo tiempo y contrariamente, el profesor mantiene una lucha constante para evitar el uso o abuso de la lengua materna por parte de los alumnos, lo que le otorga a ésta una función parasitaria.

El tercer aspecto concierne a la introducción, en el discurso de la clase, de los mundos de realidad y ficción. Éstos pueden ser aludidos tanto por el profesor como por los alumnos. Se observa lo siguiente:

a) El profesor introduce en el discurso de la clase todo un mundo de ficción que se manifiesta a través de las actividades realizadas o de los documentos analizados. Dicha introducción se presenta precedida por marcadores lingüísticos explícitos que introducen una suposición o hipótesis, y muestran a los alumnos que el discurso se sitúa en el terreno de la ficción.

b) Además de la situación anterior, también se crean en clase otras situaciones en las que afloran opiniones y vivencias personales que nos sitúan en el terreno de la realidad cotidiana de los participantes. En estos casos, las intervenciones muestran una mayor implicación en la construcción del discurso por parte del profesor o de los alumnos, quienes superan el campo didáctico para situarse en el personal, lo que hace que se conviertan en momentos intensos de comunicación.

Las vivencias son propias de los participantes o ajenas, en estrecha relación con el tema o actividad abordados. Igualmente, en ocasiones se alude a la realidad más inmediata dentro del entorno de la clase para contextualizar los enunciados emitidos. Este tipo de intervenciones son aprovechadas por el profesor para relanzar el discurso y para provocar que los alumnos se impliquen de forma más motivada en el proceso de comunicación.

La clase de idiomas se dirime pues, en cuanto a los temas abordados, en un ir y venir constante entre realidad y ficción.

Con respecto al cuarto aspecto (la repercusión y manifestación, en el discurso de la clase, de la presencia de los dos mundos culturales de referencia, es decir, la cultura materna y la cultura extranjera), destacan los siguientes fenómenos:

a) El hecho de que los alumnos pertenezcan a una misma realidad cultural, en el contexto didáctico en el que nos situamos, provoca que ésta sea considerada como punto de referencia y de partida en la aproximación a la cultura extranjera, estableciéndose, así un procedimiento contrastivo y explícito entre ambas culturas. A su vez, la cultura extranjera sirve de espejo para que los alumnos tomen conciencia de su propia identidad cultural.

b) Especial mención merece la concepción de actividades por parte del profesor para el entrenamiento de los alumnos en el uso oral y escrito de la lengua francesa. Actividades que versan sobre la realidad socio-cultural en la que los alumnos están insertos y sobre temas con los que ellos están familiarizados. La ventaja de este tipo de actividades es el hecho de que facultan a los alumnos para poder dar a conocer aspectos relativos a su cultura materna en la lengua extranjera.

c) Por otra parte, hemos podido comprobar cómo las pautas de comportamiento social de profesor y alumnos se mantienen constantes, independientemente de que la lengua de uso sea la lengua extranjera o la materna. Nos referimos en este caso al tratamiento que profesor y alumnos se otorgan respectivamente cuando se dirigen la palabra, es decir, el uso del "tú" o del "usted". La norma social en lengua francesa en este caso impone el uso del "*vous*", mientras que el español admite el uso del "tú". Conviene señalar que el tratamiento que alumnos y profesor se otorgan, por ejemplo en el contexto universitario en España, depende también de factores personales que se establecen al inicio del curso.

d) La aproximación a la cultura extranjera se establece desde la diferencia, tal como apreciábamos anteriormente, pero también desde la similitud.

Hemos podido encontrar ejemplos en los que la similitud entre tradiciones o símbolos es manifiesta en ambas culturas, lo que provoca una actitud más receptiva por parte de los alumnos.

Se ha visto, pues, cómo existe en este caso igualmente un movimiento de ir y venir constante entre cultura materna y cultura extranjera que determina y se manifiesta en la construcción del discurso de manera contrastada, de acuerdo con ambas culturas. Procedimiento intercultural que permite un acercamiento a la cultura extranjera desde el respeto a la propia identidad cultural de los alumnos.

La cultura materna se concibe, pues, como un prisma a través del cual los participantes, profesor y alumnos, conciben e interpretan la realidad, y a su vez ésta determina la forma de pensar, de actuar, de sentir, en definitiva, la forma de concebir la convivencia entre los miembros pertenecientes a dicha cultura.

Por último, el quinto aspecto, que ve la clase de idiomas como un espacio social con un ritual que le es propio, se traduce en las siguientes observaciones:

a) El alumno, cuando es consciente de la pertinencia de su intervención, de acuerdo con la actividad en curso, defiende su uso de la palabra “disputándosela” incluso al propio profesor. Lo cual muestra su grado de implicación en el discurso, haciendo valer sus derechos de acuerdo con el pacto pedagógico. La intervención del profesor en estos casos la consideramos una ruptura de dicho pacto, puesto que, si una de sus funciones es hacer que el alumno intervenga en clase, éste no comprende por qué el profesor le impide intervenir o lo interrumpe en su intervención.

b) El uso de la pregunta dentro del discurso de la clase otorga también distintas posiciones a profesor y alumnos. Cuando el profesor pregunta, en realidad se trata de una falsa pregunta, puesto que éste ya conoce la respuesta de antemano, y lo que pretende es obtener una respuesta correcta por parte del alumno. De esta manera, el profesor se otorga automáticamente la posición “alta”. En cambio, cuando el alumno pregunta, lo que muestra es su desconocimiento, aunque también su interés por aprender, lo que le otorga en este caso la posición “baja”. Se establece, pues, la diferencia entre el profesor que sabe, y el alumno que desconoce e intenta saber.

c) La transgresión por parte del alumno del pacto de colaboración pedagógica es motivo de sanción negativa por parte del profesor. Por tanto, la intervención del alumno que no respeta la coherencia o pertinencia de acuerdo con el tema o la actividad en curso, es rechazada o cuestionada de inmediato por el profesor.

d) El profesor, en uso de sus funciones, es quien otorga y retira la palabra a los alumnos y de esta manera muestra también su posición “alta”. No habla quien quiere y cuando quiere, sino que es el profesor quien establece los turnos de habla.

e) Igualmente, hemos podido comprobar la influencia determinante, en el discurso del grupo-clase, de la distribución espacial. La distribución de los alumnos en forma de U permite que todos los participantes puedan verse cara a cara, lo que facilita enormemente las interacciones, al contrario que la distribución tradicional, y por desgracia habitual, en filas.

No quisiéramos finalizar estas conclusiones sin señalar algunos aspectos genéricos que revisten la mayor importancia en la concepción del discurso de la clase de idiomas en el contexto que hemos analizado. El contexto exolingüe, mayoritario con respecto al contexto endolingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras, adquiere su singularidad básicamente en los siguientes aspectos:

- a) en la presencia de un metalenguaje propio en función de la formación previa de los alumnos;
- b) en el hecho de que los alumnos comparten la misma lengua y cultura maternas; y
- c) en la particularidad de que los alumnos están insertos en una tradición pedagógica homogénea de acuerdo con la cultura y la sociedad a la que pertenecen.

Por otra parte, la aproximación a la lengua y a la cultura francesa, objetivos primordiales de la clase de francés como lengua extranjera, a nuestro juicio debe ser diferente. Así, con respecto a la lengua, el objetivo esencial ha de ser la adquisición y el dominio de la misma, con la intención de facultar a los alumnos en la expresión y comprensión tanto oral como escrita. En cambio distinta debe ser la aproximación a la cultura francesa. En este caso no se trata de que los alumnos asuman dicha cultura, sino de que la conozcan y desarrollen estrategias para saber entrar en contacto con ella de forma objetiva, sin caer en una visión estereotipada.

Finalmente, consideramos que la continuidad de nuestro análisis podría concretarse en las siguientes líneas de investigación:

- a) Ampliación del corpus de transcripciones dentro del mismo contexto para poder obtener resultados cuantitativos.
- b) Profundización en los distintos aspectos planteados.

c) Realización de un análisis focalizado exclusivamente en las intervenciones de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA.

BIBLIOGRAFÍA.

ALBER, J. L. y PY, B. (1986), "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, pp.78-90.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. y SIMONIN, J. (1981), *Langage et communications sociales*, París, Hatier-Credif.

BAKHTINE, M. (1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, París, Minuit, 1977.

BANGE, P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, París, Crédif-Hatier-Didier.

BANGE, P. (1992), "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile*, 1, pp. 53-85.

BAYLON, C. (1991), *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, Poitiers, Nathan.

BELLACK, A. A., HYMAN, R. T., SMITH, F. L. J., y KLIEBARD, H. M. (1966), *The Language of the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press.

BESSE, H. (1970), "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue

étrangère”, *Langue Française*, 8, pp. 62-77.

BESSE, H. (1975), *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*, Paris, Didier-Credif.

BESSE, H. (1980), “Métalanguages et apprentissage d’une langue étrangère”, *Langue française*, 47, pp. 115-127.

BESSE, H. y PORQUIER, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier-Didier.

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BREEN, M. P. y CANDLIN, C. N. (1980), “The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching”, *Applied Linguistics*, 1, pp. 90-112.

BRONCKART, J.P. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1987), “Interactions, discours, significations”, *Langue Française*, 74, pp. 29-49.

BROWN, P. y FRASER, C. (1979), “Speech as a marker of situation”, en

Scherer y Giles, pp. 33-62.

CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*,
París, Clé International.

CICUREL, F. (1984), "La conquête du sens ou la nature métalinguistique de
la communication en classe de langue", *Le français dans le monde*, 183,
pp. 40-46.

CICUREL, F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*,
París, Clé international.

CICUREL, F. (1989), "Où l'on voit des apprenants pratiquer l'art de la
conversation", *REFLET*, 30, pp. 22-23.

CICUREL, F. (1991), "L'identité discursive d'un apprenant en langue", en
Russier, Stoffel y Véronique, pp. 259-269.

CICUREL, F. (1994), "D'un apprenant à l'autre", *Le français dans le monde*,
264, pp. 43-48.

CICUREL, F. y BLONDEL, E. (1996), *La construction interactive des discours
de la classe de langue. Les carnets du Cediscor*, 4, París, Presses de la
Sorbonne Nouvelle.

- COLETTA, J. M. (1995) "L'analyse des interactions en milieu institutionnel"
en Vion y Véronique, pp. 151-161.
- COLLETTA, J.-M. (1995), "Qui parle, et pourquoi? Examen critique de
quelques approches de l'interaction" en *LIDIL n° 12*, Université
Stendhal-Grenoble III, Grenoble.
- COSNIER, J. y BROSSARD, A. (1984), *La communication non verbale*,
Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- COSNIER, J. y KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987), *Décrire la conversation*,
Lyon, PUL.
- COSTE. D. (1984), "Les discours naturels de la classe", *Le français dans le
monde*, 183, pp. 16-25
- COULON, A. (1987), *L'ethnométhodologie*, Paris, P. U. F.
- CHARAUDEAU, P. (1989), "La conversation entre le situationnel et le
linguistique", *Connexions*, 53, pp. 9-22.
- CHARAUDEAU, P. (1983), *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*,
Paris, Hachette.
- DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M. C. y FOERSTER, C.

(1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier.

DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DE FORNEL, M. (1986), "Remarques sur l'organisation thématique et les séquences d'actions dans la conversation", *Lexique* 5, pp. 15-36.

DE SALINS, G.D. (1987), "Signaux prosodiques et marqueurs discursifs dans les opérations d'alignement d'une conversation dominante: exemple du discours de l'enseignant", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 66, pp. 118-133.

DE SALINS, G. D. (1988), *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*, Paris, Crédif-Hatier.

DE SALINS, G. D. (1989), "Esquisse ethnographique de la situation de classe", *REFLET*, 30, pp. 18-20.

DE SALINS, G. D. (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.

ECO, U. (1979), *Lector in fábula. Palabra en el tiempo*, Barcelona, Lumen, 1981.

EDMONDSON, W. (1981), *Spoken Discourse: A model for Analysis*, Londres,

Longman.

FRANÇOIS, F. (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

GALISSON, R. (1983), *Des mots pour communiquer*, Paris, Cle international.

GAONAC'H, D.(1989), "Les traces de l'apprentissage: activités de classe et activités mentales dans la classe", *REFLET*, 30, pp. 26-27.

GARCÍA MARCOS, F. (1999), *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Almería, Universidad de Almería.

GARFINKEL, H (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

GOFFMAN, E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E. (1959), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

GRANDCOLAS, B. (1980), "La communication dans la classe de langue étrangère", *Le français dans le monde*, 153, pp. 53-57.

GRANDCOLAS, B. (1981), "Interaction e correction", *Revue de phonétique*

appliquée, 59-60, pp. 305-319

GRANDCOLAS, B. (1984), "Voulez-vous converser avec moi?", *Études de Linguistique Appliquée*, 55, pp. 68-75.

GRICE, H. P. (1979), "Logique et conversation", *Communications*, 30, pp. 58-72.

GUESPIN, L. (1971) "Problématique des travaux sur le discours politique", *Langages*, 23, pp. 3-24.

GUMPERZ, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.

GUMPERZ, J. J. y HYMES (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.

HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.

HELLER, M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

HYMES, D. (1967), "Models of the interaction of language and social life", *Problems of bilingualism, Journal of Social Issues*, XXIII, 2.

- HYMES, D. (1974), *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic approach*,
Filadelfia, Pennsylvania U. P.
- HYMES, D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- KEENAN, E. O. y SCHIEFFELIN, B. (1976), "Topic as a Discourse Notion",
Subject and Topic, pp. 337-384.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986), *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*, Paris, Armand
Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995), "Où sont les actes de langage?",
L'information grammaticale, 66, pp. 5-12.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995), "La construction de la relation
interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du
dialogue", *Cahiers de Linguistique Française*, 16, Ginebra, Université
de Genève.
- KRAMSCH, C. (1984a), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris,
Crédif-Hatier.

- KRAMSCH, C. (1984c) "Interactions langagières en travail de groupe", *Le français dans le monde*, 183, pp. 52-59.
- KRAMSCH, C. (1984b), "Interactions langagières en classe de langue: L'état de la recherche anglophone et germanophone", *Études de linguistique appliquée*, 55, pp. 57-67.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1990), *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International.
- LEROY, C. (1985), "La notion de l'oral" en *Langue française*, 65, pp. 6-16.
- LEVINSON, S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, U. P.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C. y ABRIL, G. (1982), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MAINGUENEAU, D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- MARTINS-BALTAR, M. (1994), *Analyse motivationnelle du discours*, Paris, Crédif-Hatier-Didier.
- MOIRAND, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

- MOLINER, M. (1986), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- MORRIS, C. (1971), *Writings on the General Theory of Signs*, La Haya-París, Mouton.
- PEYTARD, J. y MOIRAND, S. (1992), *Discours et enseignement du français*, París, Hachette.
- PORCHER, L. (1984), "Paradoxes sur un enseignant", *Études de Linguistique Appliquée*, 55, pp. 76-85.
- PORCHER, L. (1986), *La civilisation*, París, Cle international.
- PORQUIER, R. (1984), "Communication exolingue et apprentissage des langues", *Actes du colloque Acquisition d'une langue étrangère III*, París, P. U. V., Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée.
- REY-DEBOVE, J. (1978), *Le Métalangage*, París, Le Robert.
- ROMIAN, H. (1985), "Décrire ce qui se passe en classe de français pour quoi faire?", *Études de linguistique appliquée*, 59, pp. 65-76.
- ROULET, E. (1999), *La description de l'organisation du discours*, París, Didier.
- RUSSIER, C., STOFFEL, H. y VERONIQUE, D. (1991), *Interactions en langue*

étrangère, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G., (1978), "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", en *Language*, 50, 4, 696-735

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. y SACKS, H. (1977), "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation" en *Language* 53, 361-382.

SCHERER, K.-R. (1984), "Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation", en Cosnier y Brossard, pp. 71-100.

SCHERER, K.-R. y GILES, H. (1979), *Social markers in speech*, Cambridge, C. U. P.

SINCLAIR, A. y COULTHARD, R. M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, O. U. P.

SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M.-E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera*, Granada, Comares.

TROGNON, A. (1991), "L'interaction en général: sujets, groupes, cognitions, représentations sociales", *Connections*, 57, pp. 9-25.

- TROGNON, A. (1991), "La fixation de l'interprétation des énoncés dans l'interaction conversationnelle", *en* Vignaud, pp. 219-227.
- VAN LIER, L. A. W. (1982), "Analyzing Interaction in Second Language Classrooms", Tesis de doctorado de la Universidad de Lancaster, (no publicada).
- VASSEUR, M. T. (1990), "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère: Séquences de négociation et processus d'acquisition", *Langage et société*, pp. 67-85.
- VASSEUR, M. T. (1993), "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *Aile*, 2, pp. 25-59.
- VIGNAUD, G. (1991), *Les sciences cognitives en débat*, Paris, CNRS.
- VION, R. y VÉRONIQUE, D. (1995), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- WIDDOWSON, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Londres, Oxford Univ. Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978), *Une approche communicative de l'enseignement des langues* Paris, Crédif-Hatier-Didier, 1991.

CORPUS DE TRANSCRIPCIONES

TRANSCRIPCIÓN 1

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

- ... Vacilación, indecisión.

- / Interrupción de un interlocutor por otro.

- ,. Pausas.

-]
- Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Centro de Secundaria de Almería.

Fecha: 05/03/1992

Tipo de clase: Clase de francés en 3º de BUP.

Frecuencia: Tres horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española.

- 16/ 17 años.

- 25 alumnos, 14 chicos y 11 chicas.

Profesor: - Mujer, 35 años, española.

- Estudios realizados en España: Filología francesa.

- 10 años de experiencia en la enseñanza .

2.- Sesión.

Duración de la clase: Una hora.

Metodología: El libro de texto utilizado habitualmente es “La Méthode Orange”.

Documentos utilizados: Exposición de un tema presentado por una alumna.

Objetivo: Desarrollar la competencia oral.

3.- Secuencia.

Duración: 7 minutos.

Situación: La secuencia se sitúa después de 15 minutos de clase en los que M^a Carmen ha presentado su exposición.

Número de turnos:

- Profesor: 34

- Alumnos: 29

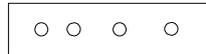
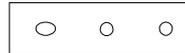
- Total: 63

Descripción espacial de la clase:

Pizarra



(P)



UNA ALUMNA PRESENTA UN TRABAJO SOBRE LA SALUD EN LOS PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO

- 1 Profesora : Avez-vous des questions à poser? Non, aucune? Alors, pose-leur des questions, toi qui as..., qui as rédigé tout le sujet
- 2 M^a Carmen : Bon euh...je vous...je vais vous demander euh...les agents responsables de ces maladies quels sont?
- 3 Profesora : Alors, quels sont les agents responsables de ces maladies? (silencio) Ce sont des mauvais élèves, hein tu vois? (risas) ce sont de très mauvais élèves. Qui va répondre? (silencio) Tu demandes les agents de transmission?
- 4 M^a Carmen : Non, euh...les agents responsables de...ces maladies, qui les transport?
- 5 Profesora : Oui, alors les agents de transmission
- 6 Alumno 1 : Les animals
- 7 Profesora : Les?
- 8 Alumno 1 : Les animals

- 9 Profesora : Les animals ou les animaux? (risas) qu'est-ce que tu préfères, les animals ou les animaux?
- 10 Alumno 1 : Les...animaux
- 11 Profesora : Comme par exemple quels animaux? Les éléphants ou quoi?
- 12 Alumno 1 : Les chiens
- 13 Profesora : Les chiens par exemple, quoi encore? Elle a dit plusieurs
- 14 Alumno 1 : Las ratas } las ratas, pero es que no se cómo se dice
- 15 Profesora : Les rats
- 16 Alumno 1 : Les rats
- 17 Profesora : Les rats, quoi encore? (Murmullo de fondo)
- 18 Alumno : Les chats, les chats aussi?
- 19 Alumno 2 : Les chevaux
- 20 Profesora : Quoi?

- 21 Alumno 2 : Les chevaux (murmullo de fondo)
- 22 Profesora : Les chevaux ou les chevaux? qu'est-ce que tu préfères?
- 23 Alumno 2 : Les chevaux
- 24 Profesora : C'est BIEN!
- 25 Alumno : Los cerdos también ¿no?
- 26 Profesora : Les porcs aussi, mais je crois que dans les pays en développement on ne mange pas beaucoup de porc hein? c'est plutôt les moustiques. Elle a parlé des parasites, comme les moustiques aussi, hein? (Silencio) Allez, vas-y, pose la question!
- 27 M^a Carmen : Qu'est-ce que...les habitants de...d'un pays en développement consomment chaque jour de la semaine?
- 28 Profesora : Voilà, qui peut répondre? Non, personne? oh là là! (Risadas)
- 29 Profesora : Alors, dis-leur, dis-leur!
- 30 M^a Carmen : Un bol de riz cuit

- 31 Profesora : Qu'est-ce que ça veut dire? c'est une paella ça?
un bol de riz cuit, qu'est-ce que c'est un bol?
(murmullo de fondo)
- 32 Profesora : Un bol, una taza, de riz cuit
- 33 Alumnos : De arroz, de arroz]
- 34 Profesora : Voilà! En un jour, c'est tout ce qu'ils mangent
pendant toute une journée (murmullo de
fondo)
- 35 Profesora : Et, qu'est-ce que vous mangez? alors, comparez
cela avec ce que vous mangez...dans une
journée complète (murmullo de fondo)
- 36 Profesora : Vous mangez un peu de tout, hein? (murmullo
de fondo)
- 37 Profesora : Est-ce que vous croyez? Je vous pose une
question, est-ce que vous croyez que c'est juste,
cette répartition?
- 38 Alumnos : Non
- 39 Profesora : Alors, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour être,
pour avoir un monde un peu plus juste? vous

avez de solutions? non? aucune? vous ne voyez pas la solution?

- 40 Alumno 3 : Oui, oui]
- 41 Profesora : Oui, laquelle? (risas) laquelle? alors, propose de...des hypothèses qu'est-ce qu'on pourrait faire? Non, tu ne sais pas?
- 42 Alumno 3 : Je ne sais pas
- 43 Profesora : Alors, elle va nous donner une solution, une possible solution
- 44 Alumna 4 : Si les pays...
- 45 Profesora : Développés
- 46 Alumna 4 : Développés ne jettent pas les aliments excédents, les pays...
- 47 Profesora : En voie de développement ou pauvres
- 48 Alumna 4 : Pouvait...
- 49 Profesora : Pourraient quoi?
- 50 Alumna 4 : Consommer ces...esos productos

- 51 Profesora : Ces produits] très bien.
Alors une autre, Alfredo,
une autre solution
- 52 Alfredo : Que les riches donnent de l'argent aux pauvres
- 53 Profesora : Aux pauvres, très bien. Alors une autre
solution María
- 54 María : Il...faut...donner de l'argent pour faire....
- 55 Profesora : Des usines?
- 56 María : Des usines pour manger
- 57 Profesora : Pour manger, très bien. Alors une autre
solution
- 58 Alumno : Il faut contrôler la natalité
- 59 Profesora : Oui, mais ça je crois qu'on le fait déjà un peu.
Dans quels pays on contrôle la natalité?
- 60 Alumno : En China
- 61 Profesora : En Chine combien d'enfants on peut avoir en
Chine? tu le sais?

- 62 Alumno : Le dan un premio al que no tenga hijos
- 63 Profesora : Un seulement et les autres, si une femme a plus d'enfants on les jette à la poubelle

TRANSCRICIÓN 2

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

ceci... Vacilación, indecisión.

...ceci Continuación de una intervención interrumpida.

: Alargamiento de la sílaba precedente.

/ Interrupción de un interlocutor por otro.

,. Pausas.

] Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Facultad de Humanidades de Almería.

Fecha: 04/03/1992

Tipo de clase: Clase de francés en el tercer año de Filología.

Frecuencia: Tres horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española.

- 21/ 22 años.

- 12 alumnos, 4 chicos y 8 chicas.

Profesor: - Hombre, 37 años, español.

- Estudios realizados en España: Filología Francesa.

- Estudios de Doctorado.

- 10 años de experiencia en la enseñanza .

2.- Sesión.

Duración de la clase: Una hora.

Metodología: El método es personal y adaptado a las necesidades de los alumnos.

Documentos utilizados: Tres canciones y un texto sobre el ejército.

Objetivo: Desarrollar la competencia oral.

3.- Secuencia.

Duración: 35 minutos.

Situación: La secuencia se sitúa después de 15 minutos transcurridos desde el inicio de la clase.

Número de turnos:

- Profesor: 154

- Alumnos: 233

- Total: 384

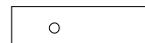
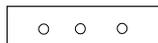
Descripción
clase:

espacial de la

Pizarra



Ⓟ



DESPUÉS DE HABER ESCUCHADO TRES VERSIONES DIFERENTES DE LA CANCIÓN “MONSIEUR LE PRÉSIDENT” Y LA LECTURA DE UN TEXTO SOBRE EL EJÉRCITO EN SUIZA, EL PROFESOR PROPONE A LOS ALUMNOS REALIZAR UN DEBATE SOBRE EL EJÉRCITO EN LA CLASE SIGUIENTE.

- 1 Profesor : Alors, je voudrais continuer euh...ce que nous n'avons pas fait hier, à propos de...de l'armée. Vous avez vos résumés: moi je les ai maintenant:, vous avez vu les chansons où nous avons étudié un peu l'évolution de...de l'idée à travers la langue, et donc j'aimerais: que vous fassiez en petit débat:, sur enfin ce que vous pensez de l'armée. Ce n'est pas nécessairement: ce que vous pensez réellement, il vous faut formuler des choses, euh...disons une présentation:, en disant ce que vous voyez de positif et de négatif à l'armée. Les choses ne sont pas ni blanches ni noires, il y a beaucoup de gris partout, alors bon, il y a des avantages, il ya a des inconvénients
- 2 Alumno : Des avantages?
- 3 Profesor : Avantages
- 4 Alumno : ¿Sí? où? (varios alumnos a la vez, inaudible)

5 Profesor : Enfin pas pour l'individu, mais si ce n'est pas pour l'individu c'est des avantages pour l'état, alors bon il faut faire la différence. Et d'un autre côté, j'ai vu euh...vous avez écrit certains d'entre vous ont écrit les jeune hommes qui vont à l'armée ou l'armée à besoin de jeunes hommes, enfin c'est pas mal...si vous voulez...c'est tout à fait compréhensible mais on dit des jeunes gens. On dit une jeune fille, un jeune homme, des jeunes filles et des jeunes gens (el profesor escribe en la pizarra). C'est le pluriel, jóvenes, un joven, unos jóvenes. Si vous dites de jeunes hommes on vous comprend, mais il faut dire des jeunes gens. Et quand on s'adresse à quelqu'un:, si c'est un jeune: on dit jeune homme, quand vous êtes dans un café ou on rencontre quelqu'un:, vous demandez: "¿Ud. joven, ¿qué hace?", et vous jeune homme? Si vous voulez ce sont des choses très faciles pour vous euh...mais que vous devez connaître, vous êtes à un stade où c'est justement des choses comme ça qu'il faut corriger. Alors pour les prises de parole et l'argumentation je n'ai pas trop préparé, mais je pense que vous pouvez en sortir euh...

6 Isabel : Excuse-moi Miguel, c'est de ou des jeunes gens

- 7 Profesor : Normalement] si
tu le prends comme un mot composé serait des
, si tu le prends comme deux mots séparés tu
mettrais de, c'est des jeunes gens et des jeunes
filles, des. Tu prends les deux mots comme un
seul, comme un substantif, alors c'est
pas...disons que jeune ne fonctionne pas comme
adjectif là.
- 8 Rosa : Alors tu mets de seulement?
- 9 Profesor : Non! au contraire
- 10 Isabel : Non! tu as mis de
- 11 Profesor : Des! alors/
- 12 Rosa : Ah oui
- 13 Profesor : Et puis...on dit normalement des jeunes. Gens
on l'oublie, dans la conversation quotidienne on
dit des jeunes. Un jeune, des jeunes. Et alors on
dit pas des des jeune filles, on dit des filles. On
simplifie. Alors pour revenir à la question de
l'armée:, c'est là que je veux faire le débat,
qu'est-ce que vous...en pensez? Toi par exemple.

- 14 Pedro : Moi, je crois que...que l'armée n'est pas...n'est pas être obligatoire
- 15 Profesor : Ne doit pas être ...
- 16 Pedro : Ne doit pas être obligatoire, parce que pour moi c'est une perte de temps...
- 17 Profesor : Hum, hum
- 18 Pedro : pour les étudiants par exemple,
- 19 Profesor : Hum, hum
- 20 Pedro : Et je crois qu'il...qu'il se...qu'il sera plus utile...et/
- 21 Profesor : Qu'il serait plus utile, hum, hum. Sería más útil, non?
- 22 Pedro : Qu'il serait plus utile
- 23 Profesor : Qu'il serait plus utile]
- 24 Pedro : Euh... créer un...une armée. Un armée ou une armée?

- 25 Profesor : une armée
serait plus utile de créer...
- 26 Pedro : ...de créer euh...une armée professionnelle
- 27 Profesor : Hum, hum
- 28 Pedro : ...parce que bon, une armée professionnelle
de...de pago quiero decir
- 29 Profesor : Oui, oui, payée quoi, rémunérée
- 30 Pedro : Rémunérée?
- 31 Profesor : Oui, la rémunération (escribe en la pizarra).
Pourquoi, l'armée rémunérée, euh...une armée
professionnelle serait plus utile?
- 32 Pedro : Parce que, euh...les jeunes, les jeunes
- 33 Profesor : Les jeunes, oui
- 34 Pedro : ...qui vont au service militaire
- 35 Profesor : militaire:] hum, hum
- 36 Pedro : Il y a beaucoup de, d'eux que...qui ne font pas

rien

- 37 Profesor : Qui ne font rien (risas)
- 38 Pedro : Qui ne font rien parce qu'ils vont à...à l'oficine
- 39 Profesor : Dans les bureaux
- 40 Pedro : Dans les bureaux et ils ne font pas de pratiques de...militaires et...et s'il...si l'état croit que...que l'armée, le service militaire, c'est pour préparer le...les jeunes pour une improbable guerre
- 41 Profesor : Guerre] hum,
hum
- 42 Pedro : Ce...ça n'était pas la forme de travail
- 43 Profesor : Ça n'est pas la forme de/
- 44 Pedro : Travail
- 45 Profesor : C'est peut-être vrai. D'ailleurs c'est pour ça que...d'autres pays comme on disait, la Suisse fait que les gens se préparent en permanence
- 46 Pedro : Oui, mais selon le texte c'est très...très longue

- 47 Profesor : Toute une vie parce que...
- 48 Pedro : Ah oui, ouf!
- 49 Isabel : Ah si, elle te coupe ta vie parce que tu dois
dédier trois semaines à l'an, pendant l'année à
te...préparer dans l'armée. Moi je pense que
ceci...
- 50 Pedro : Mais...]
- 51 Isabel : ...est aussi exagéré
- 52 Pedro : Mais pour toi qu'est-ce que c'est le travail ou
l'armée?
- 53 Isabel : Non, moi je ne suis pas allée en Suisse mais
je...raconte ce que j'ai lu dans...dans le...texte
de...de La vache suisse. Alors moi, je pense que
dédier trois semaines pendant l'année à te...à te
préparer à à remémorer...
- 54 Pedro : Hum, hum
- 55 Isabel : ...ce que tu as appris dans ton...ton stage dans
l'armée
- 56 Pedro : Oui

- 57 Isabel : C'est peut-être positif, tu ne l'oublieras jamais.
Mais d'autre part je trouve que c'est négatif
parce que ici en Espagne/
- 58 Rosa : Se puede, se puede decir d'autre part?
- 59 Profesor : Hum?
- 60 Rosa : Se puede decir d'autre part?
- 61 Profesor : Tu veux répéter la phrase? Je trouve...
- 62 Isabel : Là c'est positif
- 63 Profesor : C'est positif, d'autre part
- 64 Isabel : D'autre part, por otra parte
- 65 Profesor : Por otra parte. D'autre part
- 66 Varios alumnos: (inaudible)
- 67 Profesor : Oui, c'est-à-dire que là...là nous avons déjà
exposé trois façons différentes
- 68 Pedro : Oui mais...

- 69 Profesor : La façon. Oui? vas-y!
- 70 Isabel : Non j'étais en train de
- 71 Pedro : Je] (risas)
- 72 Pedro : En Espagne il, on peut faire le service en...en périodes
- 73 Isabel : Oui, euh...six mois je crois...quand tu es étudiant
- 74 Profesor : Mais ça, ce n'est que pour les universitaires...
- 75 Pedro : Oui
- 76 Profesor : ...mais prenons la chose globalement pour tout le pays. Alors, moi j'étais universitaire, je l'ai faite directement d'un coup comme soldat, quatorze mois (risas)
- 77 Pedro : Oui mais/
- 78 Profesor : Et là nous avons exposé trois façons. La façon bon...espagnole, et dans la plupart de l'Europe c'est comme ça, une fois dans la vie:. Façon suisse, une courte période pendant: la moitié d'une vie à peu près, et puis la façon que tu as exposé la façon professionnelle. Alors...voilà, tu

as bien exposé qu'il y a des inconvénients

- 79 Pedro : Oui mais/
- 80 Profesor : Qu'il y a des inconvénients à la façon disons européenne comme la nôtre parce que les gens ne sont pas préparés. C'est vrai
- 81 Pedro : Oui, en plus euh...la...ma conclusion
- 82 Profesor : Hum, hum
- 83 Pedro : C'est que le service...militaire, c'est...une...humiliation
- 84 Profesor : Humiliation? Pourquoi?
- 85 Pedro : Humiliation] pour certains personnes
- 86 Profesor : Pour certaines
- 87 Pedro : Parce que euh...beaucoup...beaucoup...de fois
- 88 Profesor : Souvent, on dit souvent
- 89 Pedro : Souvent tous les ...tous les jeunes. Parce que...il y a...de...de, des officiels?

- 90 Profesor : Officiers. Tous les gradés
- 91 Pedro : Des officiers que...ils sont très..., comment tu dis
avant?
- 92 Isabel : Je ne sais pas
- 93 Pedro : Très...¿cómo has dicho antes?
- 94 Isabel : Je ne vois pas
- 95 Pedro : ¿Cómo has dicho?
- 96 Isabel : ¿Pero de qué? es que no sé, como digo tantas
palabras
- 97 Pedro : Tú has dicho algo de lo de cerdo, asqueroso...
- 98 Isabel : Salope
- 99 Profesor : Salop. Salope, c'est une femme salope
- 100 Pedro : Et ils croient qu'ils sont dieux
- 101 Profesor : Et oui, c'est-à-dire que/
- 102 Pedro : Et c'est...c'est...

- 103 Profesor : Ça arrive, c'est comme dans tous les métiers, la chose c'est que/
- 104 Pedro : Non, mais...mais l'armée c'est...il y a beaucoup de cas, que...les gens...qui sont là, ils se sentent...impotentes
- 105 Profesor : Oui, c'est-à-dire qu'il est tout à fait impuissant. Tu...tu dois arrêter de penser...
- 106 Pedro : Oui
- 107 Profesor : Automatiquement. Mais la chose c'est que plus il y a des officiers professionnels, mieux c'est. C'est-à-dire, tous les officiers ne sont pas: quand même des salops
- 108 Pedro : Ah oui, oui
- 109 Profesor : Il y en a, mais c'est comme dans tous les métiers. Mais plus les gens. Par exemple imaginez que vous faites l'armée comme officiers, vous pouvez être, je crois, jusqu'à...lieutenant, sous-lieutenant ou sergent. Alors plus il y a des gens comme vous dans l'armée, mieux ça se passe, mais le problème c'est qu'il y a beaucoup de gens qui ont fait un métier de l'armée, mais qui ne sont pas préparés pour ce métier, ils sont là

parce qu'il faut bien être quelque part, euh...et la chose se complique. Enfin, Il y a des gens bien quand même. Et puis surtout l'essentiel c'est...c'est disons globalement, c'est parce que les gens sont là parce que euh...ils sont obligés, alors comme ils n'aiment pas ils ont du mal à s'en sortir. Des avantages pffft...il y en a, je ne sais pas, il y a des gens...vous savez pour vous ça vous gêne, mais il ya des gens que euh...à qui ça sert l'armée. Très peu, mais il y en a

110 Pedro : En Espagne en plus...dans notre pays il y a des...des professionnels de...de l'armée. Par exemple en Espagne les...COE

111 Profesor : Oui, mais il y en a très peu

112 Pedro : ¿Qué?

113 Profesor : Oui, mais il y en a très peu. Très peu!

114 Pedro : Ah! Très peu. Oui mais ils sont des...des spécialistes

115 Profesor : Des spécialistes, pas de e

116 Pedro : Des spécialistes]

- 117 Profesor : Ben c'est ça la question. Les gens spécialistes, c'est de...la défense nationale est...plus assurée avec des spécialistes
- 118 Pedro : Mais...mais
- 119 Profesor : Ça, c'est garanti]
- 120 Pedro : Mais au cas d'une guerre...pourquoi ça sert les militaires...avec les bombes...
- 121 Profesor : Les bombes atomiques
- 122 Pedro : L'armement nucléaire]
- 123 Profesor : On les lance pas directement quand même les bombes atomiques. Mais la chose c'est que...si on pense disons du point de vue militaire; la stratégie d'un pays quoi, la défense, il est vrai qu'en Espagne personnellement je considère qu'on n'est pas prêt pour la défendre, les espagnols. Parce que avec l'armée, vous savez si moi je devais refaire ce que je faisais il y a douze ans, j'aurais du mal. J'ai oublié; je ne peux rien faire; ce n'est pas agréable mais au moins c'est utile, ce qu'ils font.
- 124 Pedro : Oui mais pour moi euh... es que no sé como se

dice

- 125 Profesor : Oui, c'est-à-dire que des professionnels c'est mieux. D'un côté/
- 126 Pedro : Non, non, bon
- 127 Profesor : D'un côté on est bien
- 128 Pedro : A part, à part de...]
- 129 Profesor : Défendu
- 130 Pedro : Des professionnels, euh...le service militaire euh...il...il devait...devait être
- 131 Profesor : Hum, hum, devrait
- 132 Pedro : Devra, devra?
- 133 Profesor : Devrait
- 134 Pedro : Devrait être volontaire
- 135 Profesor : Evidemment. C'est ça/
- 136 Pedro : Parce que, parce qu'il y a, il y a des jeunes, moi je connais, qu'ils, qu'ils aiment l'armée et

...tout...

- 137 Javier : Mais ce n'est pas...parce que au Etat-Unis
- 138 Profesor : Aux Etats-Unis
- 139 Javier : Aux Etats.../
- 140 Profesor : Aux Etats-Unis. Oui
- 141 Javier : Mais il y a des gens que...qui sont chômeurs et ils vont sans être obligés...à l'armée. Gens euh...de classe baisse
- 142 Profesor : Basse
- 143 Javier : Basse
- 144 Profesor : Hum, hum, c'est ça, c'est euh...oui
- 145 Rosa : Mais tu n'as pas...pensé que...dans...tous les pays le frais militaires
- 146 Profesor : Les frais, les frais
- 147 Rosa : Le frais militaires ¿no se dice el gasto?
- 148 Profesor : Frais

- 149 Rosa : Que tous les milliards que les gouvernements hum...
- 150 Isabel : Dépensent
- 151 Rosa : Dépensent (risas), que les gouvernements dépensent à l'armée et tout...et tout ça? Tu ne crois que...si cette dépense...l'employaient en faire de...
- 152 Profesor : À faire, pardon
- 153 Rosa : À faire de...une autre chose, à faire une dépense en affaires sociales
- 154 Pedro : Hum, hum
- 155 Rosa : Dans...la santé, dans...l'éducation, l'industrie euh...beaucoup de choses que...
- 156 Javier : Mais la dépense, la dépense euh...hum (risas), la dépense je pense que c'est nécessaire, parce que est pour...toute la société oui. Parce que c'est pour la/
- 157 Rosa : Est-ce que, est-ce que tu crois qu'il arrivera une guerre...dans le monde?

- 158 Javier : Tout c'est possible parce que tu...peux regarder et...ce que passe/
- 159 Pedro : Oui mais...
- 160 Rosa : Ce qui se passe (en voz baja)
- 161 Alumno : À Alger
- 162 Rosa : Oui
- 163 Profesor : Oui ce qui se passe, ce qui se passe. Oui en Algérie, c'est à côté hein! c'est à deux cents kilomètres
- 164 Pedro : Oui (varios alumnos a la vez, inaudible)]
- 165 Pedro : Oui mas, mais par exemple Miguel, Miguel tu...tu...as fait le...service militaire
- 166 Profesor : L'armée? J'ai fait l'armée. On dit plutôt faire l'armée que le service militaire. On fait l'armée
- 167 Pedro : Non mais si.../
- 168 Profesor : Pas en grand mais chacun sa part

- 169 Pedro : S'il aurait un guerre
- 170 Profesor : Oui
- 171 Pedro : Tu pren...tu prendras un arme pour pour tuer
quelqu'un
- 172 Profesor : Pas pour mon plaisir, mais si je devais me
défendre... tu sais la vie c'est... la propre vie
c'est.../
- 173 Pedro : Pour défendre la vie, oui! (risas) mais...(varios
alumnos a la vez inaudible)
- 174 Javier : Et la vie de ta femme et de tes enfants
parce que...
- 175 Rosa : C'est différent, c'est différent
- 176 Pedro : Yo no podría matar a nadie Javier te lo juro]
- 177 Isabel : Mais...mais moi
- 178 Profesor : Je pense un peu]
- 179 Alumno : S'il faut défendre ton pays?
- 180 Pedro : Mi país, me da lo mismo mi país

- 181 Javier : Et...Pedro, tu penses...que...tu penses qu'il vient un arabe et tue ta femme et tes enfants avec des bombes et...
- 182 Pedro : Oui
- 183 Javier : Tu, pourrais...aussi...tuer l'arabe
- 184 Pedro : Oui
- 185 Isabel : Mais moi je trouve, si tu veux...tu...On fait une parenthèse. Il faut mettre tous les...il faut employer tous les moyens pour éviter une guerre
- 186 Profesor : Oui, ça d'accord
- 187 Isabel : Moi je trouve que la...la...récent guerre du golfe a été une guerre...
- 188 Profesor : Récente
- 189 Isabel : Récente
- 190 Alumno : Inutile
- 191 Isabel : Inutile, absurde, absurde

- 192 Profesor : Non, ça a servi aux fabricants d'armes
- 193 Isabel : Oh! mais tu sais les...les fabricants de cer...de cercueils se sont bien "forés"...bien...enrichis (corte de la cassette)
- 194 Profesor : ...c'est pas agréable mais on le fait, c'est triste c'est...
- 195 Alumno : Oui mais...
- 196 Profesor : Et justement je me considère, je ne suis, je suis contre la guerre, tout à fait. Et surtout les guerres qui sont pour des intérêts, parce que d'autres guerres en ce moment je ne les conçoit pas
- 197 Alumno : Toutes les guerres sont/
- 198 Profesor : Pour des intérêts économiques. Mais c'est que je me vois très mal préparé à...parce que...le fait de faire l'armée ne prépare pas tellement pour la...pour une vraie guerre. Et d'ailleurs j'ai été dans le...dans le si tu veux dans un des domaines de l'armée où on se prépare un peu, et j'ai déjà oublié, alors parlons pas des gens qui n'ont pas touché une arme

- 199 Rosa : Mais dans le cas d'une guerre euh...une vraie guerre je pense que...tout le monde prend les armes et...même une personne qui jamais...a vu une arme
- 200 Profesor : Hum, hum, qui n'a jamais vu une arme
- 201 Rosa : Je pense que...c'est...c'est pas nécessaire euh...tous...ces périodes d'instruction pour...les jeunes
- 202 Profesor : Les jeunes, les jeunes
- 203 Rosa : Exactement
- 204 Pedro : Pour moi le...service est un insigne, un insigne
- 205 Rosa : Un quoi?
- 206 Pedro : Una insignia
- 207 Isabel : Un emblème
- 208 Profesor : Une insigne, un emblème. Enfin moi personnellement je le trouve pas pratique
- 209 Pedro : C'est un reste de Franco...du franquisme

- 210 Isabel : Mais vous savez/
- 211 Profesor : Ah, ça tu sais, mais ça y était avant hein
- 212 Pedro : Comment?
- 213 Profesor : Ça dure depuis longtemps l'armée. C'est...dans tous les pays ça existe l'armée, la question est...s'ils sont professionnels, normalement ils sont plus préparés. Que ce soit parfait ce système: ça m'entonnerait. On devrait pouvoir s'en passer de l'armée, mais malheureusement les choses ne sont pas: comme ça
- 214 Rosa : Mais...pa...d'autre part Espagne, c'est pas un...un pays qui a...une grande...c'est un pays qui n'est...beaucoup riche comme les/
- 215 Profesor : Qui n'est pas beaucoup
- 216 Rosa : Comme, les Etats-Unis ou...la Russie ou...tu comprends?
- 217 Profesor : Oui on est on est
- 218 Pedro : La Russie?]

- 219 Isabel : Moi je troue que non...
- 220 Profesor : Ben les russes] ils ont tout dépensé en armement, que maintenant ils n'ont plus de quoi manger
- 221 Rosa : No] a ver si me entiendes, no es que sean ricos los rusos pero...
- 222 Pedro : Ricos en armamento]
- 223 Rosa : Exactamente
- 224 Profesor : Hum, hum
- 225 Rosa : Que...l'Espagne ne doit pas défendre des...uns intérêts comme...les États-Unis que c'est un...c'est un potencia?
- 226 Profesor : Une puissance
- 227 Rosa : U n e p u i s s a n c e armamen...armamentistique
- 228 Profesor : tiste]
Armamentiste. C'est-à-dire que l'Espagne toute seule...personnellement je pense qu'elle n'en a pas grande chose à faire, elle est dans l'Europe

maintenant: pour le meilleur et pour le pire:, il faudrait plutôt une défense commune de l'Europe: face à ces grandes puissances comme les États-Unis: euh... l'Union Soviétique plus maintenant, mais enfin la Chine, etc. Alors l'utilité de l'armée pour vous en tant que jeunes:, bon personnellement vous:, avec votre formation, je suis sûr que vous pouvez vous en passez. Sûr et certain, vous irez là-bas perdre une année, mais il y a des gens à qui ça sert un peu:, on essaie de leur apprendre un métier:, euh...parce que vous savez il y a des gens qui se lèvent:, c'est pas toujours une question de qualité de vie, ou de quantité plutôt, mais de qualité de vie, dans des conditions assez désagréables, assez difficiles, des gens qui arrivent à se sentir bien dans l'armée, c'est curieux mais: ça...ça arrive, pas toujours mais il y a des gens qui arrivent à se sentir bien

229 Laura : Et il y a beaucoup de gens qui travaillent aussi dans leur vie euh...

230 Profesor : Comme métier?

231 Laura : Et cela.... } par exemple en Suisse

232 Profesor : En Suisse oui?

- 233 Laura : Selon ses études
- 234 Profesor : Hum, hum
- 235 Laura : Et ...si...l'armée disparaît?
- 236 Profesor : Hum, hum
- 237 Laura : Euh...il y aura beaucoup de chômage
- 238 Profesor : Évidemment, puisque..., il y a beaucoup de professeurs/
- 239 Laura : Et c'est un problème très grave
- 240 Rosa : Mais aussi dit...que...qu'il y a un période où...
- 241 Profesor : Une période
- 242 Rosa : Une...une période (risas) où...où tout devient...peut...peut se...¿cómo se dice? pour faire une autre chose, tu comprends? Peut se...s'in...s'introduire dans d'autres services sociaux
- 243 Profesor : Sociaux

- 244 Rosa : Sociaux
- 245 Profesor : Alors tu as dit (escribe en la pizarra)
- 246 Pedro : (Conversación aparte) No entiendo lo del trabajo ¿a qué viene?
- 247 Rosa : (Conversación aparte) Que la gente que se va...que se quita de la armada
- 248 Profesor : La gente, en français on dit les gens toujours au pluriel hein?
- 249 Rosa : (Conversación aparte) Cuando imagínate que quitan, hay 150.000...
- 250 Profesor : Tous les gens], c'est masculin (escribe en la pizarra)
- 251 Rosa : (Conversación aparte) ...puestos de trabajo que se van y entonces toda esa gente puede...hay un período en el que pueden...
- 252 Pedro : (Conversación aparte) Entonces según el texto ese hay un período para que todas esas fábricas de armamento
- 253 Rosa : (Conversación aparte) Por supuesto

- 254 Pedro : (Conversación aparte) ...se transformen en fábricas de asuntos sociales
- 255 Rosa : (Conversación aparte) Asuntos sociales, fábricas civiles ¿entiendes?
- 256 Javier : (Conversación aparte) Pero claro eso es...
- 257 Profesor : C'est masculin, pluriel et masculin, masculin, hein? Les gens, c'est masculin au pluriel. La gente
- 258 Rosa : O sea, ¿la gente en singular no existe?
- 259 Profesor : No, y además es masculino para hacer la concordancia del participio
- 260 Laura : Ya, siempre se pone en plural
- 261 Profesor : Sí, siempre, siempre en plural. Bon, alors si vous deviez faire l'armée, qu'est-ce que vous feriez vous?
- 262 Rosa : Si nous ¿qué?
- 263 Profesor : Deviez faire l'armée
- 264 Rosa : Pouf!

- 265 Profesor : Refuser (risas) de partir
- 266 Javier : Échapper
- 267 Pedro : Je ne sais pas...mais...on est très...
- 268 Laura : Je crois que le service militaire doit...durer moins de temps
- 269 Profesor : Voilà! c'est à dire moins de temps
- 270 Pedro : Mais, pourquoi? (risas)
- 271 Profesor : Ça dure combien maintenant?
- 272 Pedro : Dura nueve meses
- 273 Profesor : Neuf mois?
- 274 Rosa : Oui
- 275 Pedro : Oui mais...mais (murmullo de fondo)
- 276 Profesor : C'est vrai que ce qu'on appelle la période d'instruction, ça dure à peu près un mois, de mon temps c'était comme ça. Après on apprend plus rien de nouveau, euh...on apprend à se

servir des armes:, à faire des efforts physiques très très forts:, mais alors vraiment forts hein?, je vous assure que...

- 277 Laura : Et en plus/
- 278 Profesor : À l'armée euh...oui?
- 279 Laura : Que...je crois que...que les gens qui vont...faire...le service militaire euh...¿cómo se dice espabilar?
- 280 Profesor : Bon euh...
- 281 Isabel : Se débrouillent (murmullo de fondo)
- 282 Pedro : ¿Es espabilar una persona? ¡por favor! pues que se vayan a bailar un tango ¡hombre!
- 283 Profesor : Pour certains oui
- 284 Laura : Que se espabilan
- 285 Isabel : Se débrouillent tous seuls
- 286 Laura : Qu'ils apprend...de faire...
- 287 Profesor : Qu'ils apprennent (murmullo de fondo)

- 288 Pedro : Es que, es que la mili además, esto lo tengo que decir la mili además tiene un gran nivel de homosexualidad
- 289 Isabel : Oh! (risas)
- 290 Pedro : No, no, ¡es verdad! eso es verdad, es verdad (risas) digais lo que digais. ¡Es verdad! reiros todo lo que querais pero es verdad
- 291 Rosa : ¡Sí, es cierto!
- 292 Isabel : Ya está, ya se donde ir (risas, inaudible)
- 293 Profesor : Non il y a des gens qui.../
- 294 Pedro : Oui, et pour...pour...(inaudible)
- 295 Profesor : Oui, les gens qui ont n'importe quoi, ça, c'est vrai. Mais ça, ça se passe partout. Mais je pense que...il y a des gens qui ont besoin de partir de la maison, hein? voir un peu comment ça se passe ailleurs:, se lever à l'heure qu'on leur dit: et au moins apprendre un minimum de discipline, parce que vous, vous avez des habitudes pour venir ici, c'est comme si vous étiez au travail, mais il y a des gens qui arrivent

à avoir vingt ans;, euh...ils pourraient l'apprendre ailleurs quand même, mais enfin, qui arrivent à l'armée a vingt ans, qui ne savent pas se servir un verre de lait encore

- 296 Isabel : Qui ne savent quoi?
- 297 Profesor : Se servir un petit déjeuner:. Ils ne savent pas préparer:
- 298 Alumno : Oui
- 299 Profesor : Ils ont toujours papa et maman qui le font quoi. Pas toujours. C'est pas la raison pour aller à l'armée
- 300 Rosa : Es que a ese hay que exterminarlo ¿no? (inaudible)
- 301 Profesor : Mais, par exemple, et d'autres choses les plus simples du monde, des gens qui sont toujours dépendants, qui ont besoin de sortir du milieu familial. C'est peut-être pas la solution idéale mais...il y a des gens à qui: c'est utile dans leur vie, c'est curieux;, désagréable même, mais c'est utile de partir de chez eux, et la seule façon c'est d'aller à l'armée évidemment.

- 302 Pedro : Qui mais...pour finir je.../
- 303 Profesor : Mais pour des gens comme vous par exemple,
vous n'avez pas besoin évidemment
- 304 Pedro : Je...j'ai un ami...
- 305 Profesor : Oui
- 306 Pedro : ...que...qu'il a un ami (risas)
- 307 Profesor : Qui a un ami à son tour, oui
- 308 Pedro : Que quand...quand il finit...le service militaire
- 309 Profesor : Hum, hum, il était moitié fou
- 310 Pedro : Non
- 311 Profesor : Ça arrive souvent (risas)
- 312 Pedro : Non, non, non]
- 313 Alumno : (Inaudible)
- 314 Pedro : Non, mais non!
- 315 Isabel : Déjalo que hable

- 316 Pedro : Le...le...capitaine?
- 317 Profesor : Oui, oui
- 318 Pedro : Euh...lui...lui...le extendió la mano
- 319 Profesor : Lui a...
- 320 Isabel : Lui a... } ¿no se dice.../
- 321 Profesor : Lui a serré la main
- 322 Pedro : Lui a serré la...main
- 323 Pedro : Lui a serré la...non, non mais, o sea no se la dió,
se la extendió simplemente. Mais il...il ne...il ne
veut, il ne veut, il ne veut pas
- 324 Profesor : Il n'a pas voulu. C'est le passé? (risas)
- 325 Pedro : Il n'a pas voulu euh...le...
- 326 Laura : La serrer?
- 327 Pedro : Dársela
- 328 Profesor : La lui serrer

- 329 Pedro : La lui serrer
- 330 Profesor : Ah! les pronoms complément, tu vois ça sert
- 331 Pedro : Mais...]
- 332 Profesor : La grammaire, ça sert
- 333 Pedro : Oui mais, mais, il le...il le dit ou il...lui dit
- 334 Profesor : Il lui a dit
- 335 Pedro : Il lui a dit que...bon euh...en forme, d'une forme, d'une façon officielle, o sea recto
- 336 Profesor : Correcte
- 337 Pedro : Correcte, qu'il...qu'il ne...qu'il ne le...qu'il ne lui...donnait, no le daba
- 338 Profesor : Hum, hum, ne serrait pas
- 339 Pedro : Qu'il ne lui serrait pas la main parce que...seulement, il lui donnait seulement parce qu'il est son capitaine, mais n'est pas...parce qu'il est...un bon personne. Mais...tout ça....firme, firme. Et...ce capitaine lui...¿arrestó?

- 340 Profesor : Il l'a...oui il l'a fait arrêter, il l'a puni quoi
- 341 Pedro : Trois mois...
- 342 Profesor : Trois mois
- 343 Pedro : Plus
- 344 Profesor : De plus, ah oui mais ça...
- 345 Pedro : O sea que hizo doce porque le capitán quiso. Todos se licenciaron, y a él lo dejó allí, tres meses, y nadie podía hacer nada por él. Y oficialmente él había terminado la mili
- 346 Profesor : Ah! mais tu sais, c'est officiellement tout ça...ça...une fois que tu franchit le portail de la caserne, tu peux oublier la constitution:, la famille, etc.
- 347 Pedro : Sí, sí
- 348 Profesor : Ça marche comme on te dit, tu as pas le droit à réfléchir et à penser. Le système ne te le permet pas. C'est malheureux, mais c'est comme ça, et...quand on est là-dedans: la seule façon de s'en sortir: c'est attendre que le temps s'écoule,

on a rien à faire et on n'a pas à réfléchir, on pose jamais de questions. On peut l'aimer ou pas mais c'est comme ça

- 349 Pedro : Oui mais...c'est...des cas...déplorables
- 350 Profesor : C'est déplorable oui. Mais tu sais ça arrive aussi dans la vie civile hein, souvent les gens...euh...
- 351 Pedro : Tous ce cas que je raconte ici, se sont de...Sotomayor
- 352 Profesor : Oui, à côté, là
- 353 Pedro : ¿Qué?
- 354 Profesor : Oui de...
- 355 Rosa : De Viator
- 356 Pedro : De Viator
- 357 Profesor : De Viator, et ça arrive partout mais même dans la vie civile il arrive des choses comme ça. Des personnes qui n'ont pas: accès à certains: travaux ou d'autre parce que, personnellement quelqu'un ne veut pas. Tu sais il y a un transfert, la vie civile n'est pas si différente de la

vie militaire, c'est peut-être plus flou, on le voit moins, mais souvent ça se passe comme ça, on décide...il y a toujours des gens qui décident de la vie des autres hein?, même dans la vie civile, malheureusement c'est plus évidente, c'est plus flagrant, mais dans la vie civile il arrive aussi des choses semblables. Enfin, est-ce que vous, donc vous n'êtes pas favorables à faire le service, à l'armée? et la défense nationale comment vous l'envisagez alors?

358 Isabel : Moi, je trouve que l'Espagne est un pays moderne ou assez développé pour...revenir dans une guerre, alors moi je pense aussi que toute l'Europe...ne fera pas une guerre...pour la faire

359 Profesor : Hum, hum

360 Isabel : Alors même que...qu'elle est en train de...de s'u...s'unifier, je pense qu'ils ne feront jamais une guerre. Alors, il faudrait bien profiter de ce...cette situation et...hum...les armées, les...en...quitar de en medio les en...¿cómo se dice? les en su...quitarlas de en medio ¿cómo se dice?

361 Profesor : L'armée? la supprimer?

- 362 Isabel : La supprimer, oh!
- 363 Profesor : Et qu'est-ce qu'ils feraient avec tous les militaires de profession?
- 364 Isabel : Mais il y a de...des...des professions où il y a de...des stages que...les gens de l'armée pouvaient profiter
- 365 Pedro : H a c e r l o s voluntarios]
- 366 Profesor : Volontaires?
- 367 Pedro : Si, volontaires tous les officiers
- 368 Profesor : C'est-à-dire qu'ils devraient rester, mais en tant que...que les gens n'iraient là que volontairement/
- 369 Isabel : Parce qu'il n'est pas nécessaire
- 370 Profesor : D'après vous]
- 371 Pedro : Oui pour moi...le service militaire doit être, volontaire
- 372 Laura : Je crois que si le service...militaire...est...¿cómo

es fuera que?

- 373 Profesor : Hum?
- 374 Laura : Bueno, je crois que le service militaire si...est...volontaire
- 375 Profesor : S'il était volontaire/
- 376 Laura : S'il est...s'il était volontaire
- 377 Profesor : Si, volontaire mais payé quand même
- 378 Laura : Je crois que...qu'il y a que/
- 379 Profesor : Volontaire mais payé
- 380 Rosa : Oui
- 381 Pedro : Oui
- 382 Profesor : Euh...ce serait un métier: une profession: comme une autre
- 383 Pedro : Oui, oui } así sí
- 384 Profesor : Euh...les États-Unis font comme ça, quoi que comme disait Javier les rangs se remplissent, se servent des couches sociales les plus démunies et ça donne des résultats pas toujours agréables.

Parce que...quand il y a des gens bien préparés, au moins quelques uns au milieu de tout ça, ça arrive à s'arranger mais...s'ils sont tous plus ou moins: des cas difficiles, ça peut donner n'importe quoi.

TRANSCRIPCIÓN 3

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

Je veux...	Vacilación, indecisión.
...je veux	Continuación de una intervención interrumpida.
/	Interrupción de un interlocutor por otro.
, .	Pausas.
:	Alargamiento de la sílaba precedente.
]	Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Facultad de Humanidades de Almería.

Fecha: 05/12/1991

Tipo de clase: Clase de francés en el tercer curso de Filología.

Frecuencia: Tres horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española.

- 11 alumnos, 3 chicos y 8 chicas.

Profesor: - Hombre, 37 años, española.

- Estudios realizados en España, Filología Francesa

- Estudios de Doctorado..

- 10 años de experiencia en la enseñanza .

2.- Sesión.

Duración de la clase: Una hora.

Metodología: Personalizada y adaptada a las necesidades de los alumnos.

Objetivo: Procurar que los alumnos muestren su opinión sobre la pertinencia de la utilización de los documentos en vídeo en la clase de francés lengua extranjera..

3.- Secuencia.

Duración: 8 minutos.

Situación: Inicio de la clase.

Número de turnos: - Profesor: 33

- Alumnos: 33

- Total: 66

Situación del observador: Ausente.

DEBATE SOBRE EL USO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

- 1 Profesor : Alors, j'aimerais vous entendre dire, qu'est-ce que vous pensez de...de l'inclusion du...de la vidéo en fait, qui est-ce hum...en classe? et que genre d'émission? si vous préférez par exemple, les films seulement? Des émissions de...de variétés? des interviews? Des...informations? La météo? Et...bon pffft pas pourquoi disons... vous n'avez pas à donner des raisons précises mais enfin, c'est quand même souhaitable, de me dire: pourquoi vous préférez tel ou tel genre de...de...d'émission. Et surtout euh...si vous considérez que c'est important et nécessaire pour votre apprentissage. Alors bon! à vous, je vous donne la parole, je vous cède la parole parce que si non...vous répondez par écrit demain mais enfin, allez! un tout petit peu maintenant. Même si ce n'est, qu'une phrase, par exemple.../
- 2 Pedro : Es que? Es que es para hacerlo ahora?
- 3 Profesor : Non, tu le fais demain, à l'écrit, mais maintenant nous allons faire un petit peu, à l'oral. Alors qu'est-ce tu penses de l'inclusion

des films dans...dans ton enseignement. Est-ce que tu crois que ça t'apporte quelque chose, ou est-ce que tu veux croire: euh...tu crois que c'est inutile (silencio)

4 Pedro : Je crois que...que...que l'inclusion des...films dans...l'enseignement est...très utile

5 Profesor : Très utile

6 Pedro : Parce que...on peut apprendre, beaucoup plus que...

7 Profesor : Beaucoup plus, évidemment oui, qu'avec un livre

8 Pedro : Que dans la classe orale]

9 Profesor : Dans la classe il manque beaucoup de choses,

10 Pedro : On peut apprendre...beaucoup de...vocabulaire...que

11 Profesor : Hum hum que...et oui...un vocabulaire très riche, très varié

12 Pedro : Hum hum

- 13 Profesor : Euh...une information sur la culture française, que moi, je ne peux que décrire, alors là: vous la voyez, si je peux dire vous la sentez. Vous la vivez en...d'une certaine manière dans la mesure où vous allez identifier plus ou moins avec...les situations des films. Oui tu veux ajouter quelque chose? et vous? pardon Isabel, qu'est-ce tu penses?
- 14 Isabel : Moi j'ai trouvé que c'était un langage très...très vulgaire et très...
- 15 Profesor : Celui d'hier. Et celui de Cyrano par exemple?
- 16 Isabel : Oh! très difficile à comprendre parce qu'il était écrit en...vers...
- 17 Profesor : Hum hum
- 18 Isabel : Et...et...normalement on n'est pas habité...en, à écouter des...choses en vers
- 19 Profesor : Ah oui! déjà en espagnol c'est pas simple
- 20 Isabel : Ah!

- 21 Profesor : Alors si on commence avec une langue étrangère
- 22 Isabel : C'est assez difficile
- 23 Profesor : Si vous arrivez à tout suivre, chapeau!
- 24 Isabel : Mais en...on avait euh...(risas) c'est bien parce que...les...les films étaient sous-titrés, et tu, et toi si tu avais du mal à suivre les paroles tu pouvais suivre les...les sous-titres
- 25 Profesor : Hum, hum
- 26 Isabel : Mais cela...des fois...t'em...t'emmène à te tromper parce que bon...je voyais mal les...les...
- 27 Profesor : Ça...ça simplifie les choses, en fait, c'est un film qui a été diffusé comme ça, parce que c'est du français sous-titré en français, parce que c'est euh...c'est destiné aussi et...bien justement, très justement à des...à des sourds. Des sourds
- 28 Alumno : Des ¿qué?
- 29 Isabel : Ah bon! et...des sourds-muets
- 30 Profesor : Sourds...des sourds-muets]

- 31 Alumno : Ah:!
- 32 Profesor : Et donc, qui peuvent lire. Parce que généralement les sourds lisent, donc ils voient les lèvres et puis sur le texte, donc...
- 33 Isabel : Hum hum
- 34 Profesor : Ce...ça sert plus de personnes...plus de monde.
Oui! et.../
- 35 Isabel : Et...il] excuse-moi
- 36 Profesor : Oui, oui, je t'en prie, vas-y
- 37 Isabel : (risas) Et...pour moi la...le thème, le sujet de...ce film est très intéressant parce qu'il me raconte le...les efforts les...les problèmes que les...que les gens aujourd'hui nous avons pour trouver un...un boulot un travail entre guillemets
- 38 Profesor : Un travail ou un boulot] Oui, un boulot, c'est...bon c'est un mot qui est très en...en rapport avec le vocabulaire utilisé dans le film. Un travail! et...justement, c'est un problème très très actuel: pour les jeunes et parfois pour les moins jeunes, c'est pas simple de trouver du

travail. Vous voyez, et puis en plus euh...un naturel espoir d'aventures qui...à un certain âge se produit dans tous les...dans toutes les personnes qui...et (risas) et qui parfois ne se déroule pas comme l'on prévoit, et donc vous avez constaté dans le film, cette...ce fait, fait quotidien, quoi. Oh ben, un fait quotidien. Bon euh...oui? Carmen, oui Carmen, tu fais bande à part?

- 39 Carmen : Es que no sé nada Miguel
- 40 Profesor : Comment, tu sais rien?
- 41 Carmen : ¿Qué?
- 42 Profesor : Tu sais rien, si? tu dois savoir quelque chose, est-ce que tu aimes...que...il y ait de...des vidéos, de l'audiovisuel en classe?
- 43 Carmen : Oui beaucoup, et...
- 44 Profesor : Voilà, en général, je te parle pas du film, en général est-ce que tu estimes, que tu peux:?
- 45 Carmen : Oui ce sont très...intéressants
- 46 Profesor : Hum hum! ...que ça peut t'apporter des choses

que tu connais pas autrement? j'ai beau parler, j'ai beau écrire je...je...je ne pourrais pas, vous transmettre une image comme vous la voyez. Ça j'ai beau être...et je ne suis pas un bon critique d'art, hélas! eh! ce sera jamais comme quand on voit soi-même, on fait l'expérience soi-même. Et puis euh...le, tous les registres de langue que vous entendez, je les identifie très bien, je peux plus ou moins m'en sortir, mais je ne peux pas tout vous enseigner, malheureusement, manque de temps, manque de...d'horaire, etcétera. Alors vous avez des échantillons, la poésie, vous avez...le français...familier, le français que vous parlerez si vous allez en France et...vous a....vous parlez avec les gens de votre âge. C'est un français tout à fait courant même s'il y a de l'argot. Et...sûrement ça devait vous choquer, par exemple quand ils ont dit qu'ils n'avaient pas de blé, qu'ils voulaient partir aux États-Unis et ils n'avaient pas de blé

- 47 Alumno : Ils n'avaient pas pour manger
- 48 Profesor : Non non. Il n'y a pas d'argent
- 49 Carmen : Blé
- 50 Profesor : Du blé, du fric, de l'oseille (risas)

- 51 Carmen : Un synonyme de...argent
- 52 Profesor : Argent] pelas, pasta
- 53 Alumno : (Intervención inaudible)
- 54 Profesor : Bon, et...vous, vous n'avez rien à ajouter?
Laura!
- 55 Laura : Mois je préfère le genre de vidéo
euh...informatique
- 56 Profesor : Voilà, exactement ça. J' /
- 57 Laura : Et les documentals
- 58 Profesor : Aussi, c'est-à-dire, les...je peux vous en
apporter aussi, le problème c'est trouver une
salle, mais si tu préfères ça, c'est-à-dire je veux
faire le plaisir à tout le monde quoi (inaudible)
- 59 Laura : Je préfère ça parce que le langage, est
plus...clair
- 60 Profesor : Plus clair, et oui le langage...
- 61 Laura : "De regarder, parce que....]

- 62 Profesor : ...scientifiquement de, d'un documentaire par exemple, est beaucoup plus facile à comprendre
- 63 Laura : Et...parce que...ils, ils, ils ont une, un fin didactique. C'est pour ça que...
- 64 Profesor : Euh...une...oui!
- 65 Alumno : Mais ça dépend
- 66 Profesor : C'est-à-dire que...normalement oui, ce...les films, les documentaires scientifiques, c'est plus...ça vise à un thème concret, et un film, ça dépend, ça, ça se prête à interprétation. Mais...je, j'en ai, je n'ai pas de masses mais j'ai quelques uns, alors j'essaierai de trouver le moment pour les apporter. Le problème c'est de trouver la salle, alors là: c'est pas simple, mais je peux me débrouiller petit à petit, et...à partir du mois de janvier vous apporter aussi ça

TRANSCRICIÓN 4

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

,: Pausa corta.

/: Pausa más prolongada.

::: Vacilación, indecisión.

PAR Mayor intensidad.

C'est c'est Repetición.

>> Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Centro público de Secundaria de Sevilla.

Fecha: Diciembre 1991.

Tipo de clase: Clase de francés en el tercer año de Bachillerato.

Frecuencia: Tres horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española.

- 16/ 17 años.

- Nivel sociocultural medio.

Profesor: - Mujer, francesa.

- Estudios realizados en Francia.

- Domina perfectamente el castellano.

2.- Sesión.

Duración de la clase: Una hora.

Metodología: Método comunicativo.

Documentos utilizados: Texto del libro del alumno utilizado en clase.

Objetivo: Trabajar la comprensión escrita y desarrollar la expresión oral.

3.- Secuencia.

Duración: 10 minutos.

Número de turnos: - Profesora: 97

- Alumnos: 89

- Total: 186

Situación del observador: Ausente.

UN JOB POUR LES VACANCES/ TU TRAVAILLES OU TU ETUDIES?

- 1 Profesora : Bon, après la lecture de ce texte, euh, dites-moi, de quoi il s'agit, de quoi on parle dans ce texte
- 2 Alumno : Il s'agit de jobs pour les vacances
- 3 Profesora : Oui, il s'agit de jobs pour les vacances / bon, ce mot job, c'est un mot français?
- 4 Todos : Non, c'est anglais
- 5 Profesora : Oui, c'est un mot anglais euh,
- 6 Alumno : >>No... (risas)
- 7 Profesora : Hein, qu'est-ce que c'est, exactement, un job?
- 8 Alumno : C'est du travail
- 9 Profesora : Oui:::
- 10 Alumno : Pour l'été
- 11 Alumno : Para las vacaciones
- 12 Alumno A : >>c'est un petit travail pour :: pour les vacances :: mais sans être :: employé

- 13 Profesora : Oui, un petit travail, pour gagner de l'argent, sans être :: VRAIMENT employé / bon, a quelle époque en particulier?
- 14 Todos : En été
- 15 Profesora : En été, pourquoi en été?
- 16 Alumno A : Parce qu'il y a beaucoup dede :: hum euh :: travail :: qu'il est :: vacant
- 17 Profesora : Oui, il y a beaucoup de places, qui sont vacantes, et pourquoi sont-elles, vacantes en été?
- 18 Alumno : Parce que :: les travailleurs sont :: sont en vacances
- 19 Profesora : Parce que les travailleurs sont en vacances, bon alors, que font les entreprises quand leurs travailleurs partent en vacances?
- 20 Alumno : Les entreprises publiques...
- 21 Profesora : Non, en général, en général, quand leurs/
- 22 Alumno B : (Inaudible)

- 23 Profesora : Oui
- 24 Alumno B : La:: euh::: P.T.T., non?
- 25 Profesora : Ils rempl..... les entreprises remplacent leurs travailleurs par::
- 26 Alumno : D'autres personnes
- 27 Profesor : Par d'autres personnes, oui, par d'autres personnes, euh, qui sont, qui so ont des contrats? ou qui n'ont pas de contrats
- 28 Profesora : Qui n'ont pas de contrats, eh, c'est quelque chose de temporel, bon, est-ce que tout le monde, peut faire ça?
- 29 Varios alumnos: Oui
- 30 Profesora : Oui:::
- 31 Alumno : Les:: le:: les enfants de des employés, dans certaines entreprises
- 32 Profesora : Oui bon, ils ont une certaine priorité, dans quelles entreprises, plus particulièrement?
(comunicación entre los alumnos)

- 33 Alumno : Surtout dans la, S.N.C.F. et la P.T.T.
- 34 Profesora : Dans la S.N.C.F: et les P.T.T. qu'est-ce que c'est la S.N.C.F.? vous vous rappelez? (silencio)
- 35 Profesora : La S.N.C.F.
- 36 Alumno : Société Nationale....
- 37 Alumno : >>Nationale des Chemins de fer Français
- 38 Profesora : Oui, ça correspond à quoi, en Espagne?
- 39 Varios alumnos: La RENFE
- 40 Profesora : Voilà, c'est ça, c'est ça, et les P.T.T.? Vous vous rappelez ce que c'est? (silencio)
- 41 Alumno : No
- 42 Profesora : Qu'est-ce que c'est?...les P.T.T.? (silencio)
- 43 Profesora : Les P.T.T.: ce n'est pas comme un petit livre, que, un illustré que j'avais vu, à une certaine époque, qui s'appelait Petete, non, non, ça, c'est différent, ah, ce n'est pas Petete, c'est P.T.T.

alors, qu'est-ce que c'est? (silencio)

- 44 Profesora : Vous ne savez pas?
- 45 Alumno : Nous ne savons pas
- 46 Profesora : (Sorprendida) Vous avez oublié?...
- 47 Alumno C : (En voz baja) La poste
- 48 Profesora : Mais, mais...ah!
- 49 Alumno C : La poste et télégraphe
- 50 Profesora : BIEN! la Poste, Téléphone et Télégraphe, bien, bien, heureusement nous avons la mémoire de la classe, nous avons la mémoire de la classe, bon/ euh::: qu'est que je voulais encore:: ah!, bon, dans quelles autres entreprises qu'est-ce que qu'ils cultivent, ces entreprises?
- 51 Alumno : Le esprit de familial
- 52 Profesora : Le esprit de famille, oui, de quelle façon? ::: ils embrassent leurs enfants? ils sont très affectueux au travail? qu'est-ce qu'ils font pour cultiver l'esprit de famille? (silencio) (ruido de una puerta)

- 53 Alumno D : (Inintelligible)
- 54 Profesora : Attendez, répétez, parce que avec la porte je n'ai pas entendu
- 55 Alumno D : Ils remplacent les tr les travailleurs, pour ses fils
- 56 Profesora : Ils remplacent les travailleurs, PAR, par leurs enfants, ah, leurs enfants, parce que si vous dites fils, c'est simplement des garçons, si vous dites les enfants, c'est garçons et filles, donc ils remplacent les travailleurs qui sont en vacances, ou qui sont malades, PAR leurs propres enfants, oui, c'est ça, l'esprit de famille dans les entreprises, ça existe, en Espagne, ça? (murmulo de fondo)
- 57 Varios alumnos: No, no
- 58 Profesora : Non?
- 59 Alumno E : Oui...
- 60 Profesora : Si? attention, si on, s'ils on dit non, et que vous protestez contre la négation, vous dites si

- 61 Alumno E : Si
- 62 Profesora : Si, ah, oui, alors vous, vous dîtes que ça existe?
- 63 Alumno E : Oui, oui, si
- 64 Profesora : Oui, voilà (risas)
- 65 Alumno : Ça existe
- 66 Profesora : Oui, bon...où? où, par exemple? Est-ce que vous avez des exemples à nous donner?
- 67 Alumno E : Dans les bars ::/ dans petits :::entreprises....
- 68 Profesora : Dans les petites entreprises, dans les bars, oui:::(silencio)
- 69 Profesora : Bon, et à part ça, est-ce que vous...vous travaillez,::: hum, l'été...ou quand vous avez:: un instant de libre?
- 70 Varios alumnos: Non
- 71 Profesora : Non, vous ne travaillez pas...ah::ah...vous êtes riches?
- 72 Alumno : Nous sommes paresseux

- 73 Profesora : Vous êtes paresseux? ...(tono ascendente)
noon...vous n'êtes pas paresseux, vous êtes riches?
- 74 Varios alumnos: Nooon...(comunicación entre los alumnos, risas)
- 75 Profesora : Alors, qu'est-ce que vous faites, quand vous êtes libres?
- 76 Varios alumnos: Rien
- 77 Alumno : Nada
- 78 Profesora : Rien
- 79 Varios alumnos: (Murmullo de fondo) rien
- 80 Profesora : Rien (silencio)
- 81 Profesora : Rien, bon/ vous ne lisez pas en français?
- 82 Todos : Non...non
- 83 Profesora : Vous ne parlez pas en français?
- 84 Todos : Non...non

- 85 Profesora : Ni en espagnol, vous avez dit
- 86 Todos : Oui...mais oui
- 87 Profesora : Bon/ et quand vous avez besoin d'argent/
alors, qu'est-ce que vous faites?
- 88 Alumno : Nous demandons à nos // parents
- 89 Profesora : Ah, vous le demandez à vos parents, oui, et,
quelle est leur réaction, en général? (murmullo
de fondo)
- 90 Alumno : Non! (risas)
- 91 Profesora : Qu'est-ce qu'ils font, les parents, quand vous
leur demandez de l'argent?
- 92 Alumno : Ne:: me:: demande pas
- 93 Profesora : Ah! ne me demande pas d'argent, alors, qu'est-
ce que vous faites? vous le volez? (risas)
- 94 Alumno F : Je me débrouille
- 95 Profesora : Hein? // qu'est-ce que vous dites?

- 96 Alumno F : Rien, rien
- 97 Profesora : Alors vous parlez, et vous ne dites rien? vous parlez pour ne rien dire?...non.../ alors, qu'est-ce qu'ils disent, vos parents, qu'est-ce qu'ils font, quand vous leur demandez de l'argent? (silencio)
- 98 Profesora : Pour vous, il n'y a pas de problème, vous ne leur demandez pas d'argent, bon/
- 99 Alumno : Ils donnent l'argent
- 100 Profesora : Ils donnent ils vous donnent l'argent, oui / est-ce qu'ils mettent de conditions?
- 101 Varios alumnos: Oui
- 102 Profesora : Par exemple:::
- 103 Varios alumnos: (Murmillos) non
- 104 Profesora : Sans condition?
- 105 Alumno : Bien sûr
- 106 Profesora : Ah! c'est bien, ça, pas de crédit, pas de travaux...domestiques, rein, ah! et pour les

autres, qui ont des conditions, lesquelles?

- 107 Alumno : hum, ne pas le jeter, l'argent
- 108 Profesora : Ah! il ne faut pas employer mal, employer l'argent, oui // gaspiller, eh, gaspiller, despilfarrar, il ne faut pas gaspiller l'argent, oui,
- 109 Alumno : Euh:: il ne faut pas::
- 110 Profesora : Il ne faut pas demander demander beaucoup d'argent, il ne faut pas En demander beaucoup// oui,.. est-ce que et, et, et si vous achetez du tabac avec l'argent, qu'est-ce qu'ils disent? (silencio)
- 111 Profesora : Qu'est-ce qu'ils disent? (murmullo)
- 112 Alumno G : Ne fume pas!
- 113 Profesora : Ne fume pas! euh, ils donnent des raisons?
- 114 Alumno G : Oui
- 115 Profesora : Par exemple
- 116 Alumno G : Hum...(ininteligible) cela peut te faire ::

beaucoup de mal

- 117 Profesora : Oui, c'est très mauvais pour toi::
- 118 Alumno G : Euh::
- 119 Profesora : Pour ta tête ou pour ta santé?
- 120 Alumno : Ben, pour la santé
- 121 Profesora : Pour la santé, oui::
- 122 Alumno G : Euh:: bien::
- 123 Profesora : Oui,/ ce sont les conditions, de ne pas gaspiller l'argent/ bon, donc nous revenons / à la question des petits jobs/ citez-moi euh, quelques jobs, parmi ceux du texte ou d'autres que vous imaginez (silence)
- 124 Profesora : Citez-en quelques-uns
- 125 Alumno H : Animateur
- 126 Profesora : Animateur, oui, de quoi? par exemple
- 127 Alumno H : De :: dans un centre de vacances

- 128 Profesora : Dans un centre de vacances / quelles qualités faut-il, pour être animateur dans un centre de vacances?
- 129 Alumno : S'espécialise dans::
- 130 Alumno : Avoir un peu de d'autorité
- 131 Profesora : Oui, avoir un peu, d'autorité::
- 132 Alumno : Être âgé de:: dix-sept ans
- 133 Profesora : Être âgé de dix-sept ans, au moins, oui :::
- 134 Alumno I : Beaucoup de bon sens
- 135 Profesora : Beaucoup de :::
- 136 Alumno I : De bon sens...
- 137 Profesora : De bon sens! oui :::
- 138 Alumno : Beaucoup d'imagination
- 139 Profesora : De l'imagination:::
- 140 Alumno : Être (inintelligible)
- 141 Profesora : Oui ::: (silencio)

- 142 Profesora : Pourquoi vous avez parlé d'autorité, pour commencer? (silencio)
- 143 Alumno J : Parce qu'il doit avoir au moins::
- 144 Profesora : On doit::
- 145 Alumno J : Avoir un peu d'autorité.../ par les enfants
- 146 Profesora : Avec les enfants, oui, pourquoi? (silencio)
- 147 Profesora : Qu'est-ce qui se passe si on n'a pas un petit peu d'autorité? (silence)
- 148 Profesora : Qu'est-ce qu'ils font?
- 149 Alumno : Les enfants, euh:: euh:: font ce qu'ils veulent
- 150 Profesora : Ils font ce qu'ils veulent, bon... et ce n'est pas toujours/ ce qu'il faut eh/ bon // d'autres, autres jobs que vous pouvez citer du texte ou de votre imagination :::/ ah! et votre camarade là, qui n'est pas là aujourd'hui, qui est malade?, un jour, il avait dit, il nous avait dit qu'il
- 151 Alumno K : Il est garçon de

- 152 Alumno : >>café
- 153 Alumno K : Café
- 154 Profesora : Garçon de café, oui, tous les jours?
- 155 Varios alumnos: Non, seulement le samedi
- 156 Profesora : Le samedi, mais toute la journée?
- 157 Varios alumnos: Non, toute l'après-midi
- 158 Profesora : La nuit, le soir et la nuit, aha! travail nocturne!
/ et, où est-ce qu'il travaille? vous avez dit::
- 159 Varios alumnos: Dans une discothèque
- 160 Profesora : Ah! une discothèque! Évidemment, c'est c'est la
nuit, c'est comme ça, mais il est content de son
travail? il vous en parle?
- 161 Todos : Oui, oui
- 162 Profesora : Et pourquoi il en est content?
- 163 Varios alumnos: Parce qu'il gagne de l'argent, parce qu'il gagne
beaucoup d'argent

- 164 Profesora : Ah! il gagne beaucoup d'argent, aha
- 165 Varios alumnos: Oui, un peu, aha
- 166 Profesora : Un peu, un peu, et qu'est-ce qu'il fait, avec son argent? (murmullo de fondo)
- 167 Profesora : Qu'est-ce qu'il...?
- 168 Alumno : >>il prend::: euh:: les
- 169 Profesora : des cours?/ des cours?/ clases?/ non?:::
- 170 Alumno : Vasos
- 171 Profesora : (sorprendida) vasos?... des verres?
- 172 Alumno : il prend de verres:: vides::
- 173 Profesora : (extrañada) ah!/ c'est tout?:::
- 174 Alumno : simplement
- 175 Profesora : Simplement?.../ ah, bon/ bon/ c'est tout/ euh, vous avez à me à me parler parler encore d'autres jobs qui vous pa qui vous semblent intéressants? (silencio)

- 176 Alumno L : Comme vendeuse
- 177 Profesora : pardon?
- 178 Alumno : Vendeuse/ vendeuse/ nous pouvons travailler
comme vendeuse...
- 179 Profesora : Comme vendeuse, oui, ça c'est bien, oui
- 180 Alumno : Caissière
- 181 Profesora : Caissière...oui, mais c'est dangereux, parce que
si vous ne demandez pas d'argent à vos
parents, après à la caisse, vous êtes dangereux...
(risas)
- 182 Profesora : C'est tentant, hein, c'est tentant:::/ oui, comme
vendeuse, oui, parce que vous pouvez
travailler ...le samedi, par exemple/ pourquoi
le samedi, exactement?
- 183 Alumno : Parce qu'à (inaudible) on était tous les jours
- 184 Profesora : Oui, on était tous les jours/ vous l'avez déjà
exercé, ce métier?
- 185 Varios alumnos: Non

186 Profesora : Non/ bon, voyons, nous allons/ passer
maintenant à autre chose

TRANSCRIPCIÓN 5

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

- ... Vacilación, indecisión.

- / Interrupción de un interlocutor por otro.

- :: Prolongación de una sílaba.

- ,. Pausas.

-] Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Centro de Secundaria de Antequera.

Fecha: 07/06/2000

Tipo de clase: Clase de francés en 3º de ESO.

Frecuencia: Tres horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española.

- 14/ 15 años.

- 24 alumnos.

Profesor: - Hombre, 32 años, española.

- Estudios realizados en España, Filología Francesa.

- 5 años de experiencia en la enseñanza .

2.- Sesión.

Duración de la clase: Una hora.

Metodología: El libro de texto utilizado habitualmente es "Action 2".

Documentos utilizados: Ejercicios del método.

Objetivo: Aprender a describir e identificar a personas.
Desarrollar la competencia oral.

3.- Secuencia.

Duración: 32 minutos.

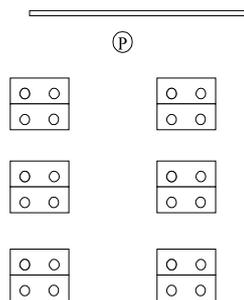
Situación: La secuencia se sitúa al principio de la clase. Cada alumno ha preparado la descripción de un personaje famoso por escrito. Los compañeros tienen que tratar de averiguar quien es dicho personaje.

Número de turnos: - Profesor: 239

- Alumnos: 254

- Total: 493

Descripción espacial de la clase:



- 1 Profesor : A ver, Rocío, ¡empieza tú! (Ruido de fondo) Bueno, a quien oiga hablar se va. Puede leer ella, a la que vamos a oír. ¡Empieza!
- 2 Rocío : Il est sportif. Il est français. Il port.../
- 3 Profesor : Un peu plus fort, plus haut.
- 4 Rocío : Il est sportif
- 5 Profesor : Il est, il est
- 6 Rocío : Il est
- 7 Profesor : Sportif
- 8 Rocío : Il est français
- 9 Profesor : Il, il est français!
- 10 Rocío : Oui, il est français. Il porte...eh: un chemise blanche o ner
- 11 Profesor : Une chemise blanche et?
- 12 Rocío : O noire
- 13 Profesor : Noire! Blanche et noire!
- 14 Rocío : O, blanca o negra

- 15 Profesor : Mais elle doit être blanche...blanche et noir, blanca y negra,
no... o negra
- 16 Rocío : Blanca...(inaudible)
- 17 Profesor : Ah! D'accord, d'accord.
- 18 Rocío : Il est fort. Il est à cheveux courts.

Il joue...
- 19 Profesor : Il a...il a ...] les cheveux courts
- 20 Rocío : Il joue...à...football
- 21 Profesor : Il joue au football
- 22 Rocío : Il est grand et jeune
- 23 Profesor : Il est grand et jeune
- 24 Rocío : Il n'est....pas....sympathique
- 25 Profesor : Il n'est pas sympathique. Eh.. Juan! Qui est-ce?
(Silencio) Tu as écouté? Tu as
entendu?
- 26 Profesor : Repète Rocío!

- 27 Rocío : ¿Entera?
- 28 Profesor : Sí, un petit moment, tout le monde, todo el mundo tiene que prestar atención porque voy a preguntar quien es el personaje ese, eh? Y...no/ ¿De qué?
- 29 Alumno : (Inaudible)
- 30 Profesor : ¡No/ Hombre! ¿Estás ahora con esas Leonardo? La semana pasada dije que...lo de la descripción. No es de ahí es un personaje cualquiera. Entonces tenéis que prestar atención porque luego os preguntaré cosas de lo que ella ha dicho ¿eh? Alors, repète!
- 31 Rocío : Il est sportif
- 32 Profesor : Il est sportif
- 33 Rocío : Il est français
- 34 Profesor : Il est français
- 35 Rocío : Il porte une chemise blanc o vert
- 36 Profesor : Blanche ou noire
- 37 Rocío : Il est noir

- 38 Profesor : Il est noir?
- 39 Rocío : Sí
- 40 Profesor : Il est noir, ah, d'accord, d'accord
- 41 Rocío : Il a les cheveux cort
- 42 Profesor : Il a les cheveux courts
- 43 Rocío : Il joue à football
- 44 Profesor : Il joue au football
- 45 Rocío : Il est grand et jeune
- 46 Profesor : Il est grand et jeune
- 47 Rocío : Il n'est pas sympathyque
- 48 Profesor : Il n'est pas sympathyque. Qui est-ce?
- ¡Ah no! Estoy preguntando a Juan, voy a preguntar a uno por uno. A Juan, qui est-ce?
- 49 Juan : El jugador de futbol...yo que sé....
- 50 Profesor : En français!]
- 51 Juan : En francés...yo que sé

- 52 Alumno : Anelka
- 53 Profesor : Qui?
- 54 Alumno : Anelka
- 55 Profesor : Anelka, c'est possible? Bon, d'accord, Anelka.
Porquoi tu crois...? Pourquoi c'est Anelka?
- 56 Juan : Es negro, tiene la camisa...../
- 57 Profesor : Il est noir, il est noir, il es de couleur bon. Il est noir.
D'accord. C'est un homme de couleur hein? Non? En
espagnol aussi, on dit pas il est noir, c'est un homme de
couleur.
- 58 Alumno : Pero.../
- 59 Profesor : Es un hombre de color. En español también se dice lo mismo
¡eh! No se dice negro ¡eh! C'est un homme de couleur.
- 60 Alumnos : (Inaudible)
- 61 Profesor : Il est...il est jeune
- 62 Juan : Tiene la camisa.... blanca y negra.
- 63 Profesor : Toi tu savais..eh,. vous savez que.... pourquoi il a la chemise
blanche ou noire?
- 64 Alumna : Porque puede ser posible que unas veces la lleve blanca y

otras la lleve negra

- 65 Profesor : La chemise noire eh.... le joueur,
- 66 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 67 Profesor : ¡Bueno! por favor intetad expresaros lo máximo posible en francés... ¡eh! D'accord, eh....il a les cheveux courts...
- 68 Juan : Corts
- 69 Profesor : Et...
- 70 Alumno : Y nos parece.../
- 71 Profesor : Tu as dit les cheveux courts? ...Non? Très courts. Bon, et si...elle dit les mêmes choses, las mismas cosas, mais, il a les cheveux longs et frisés. Qui est-ce?
- (Silencio)
- 72 Alumno : Karembé
- 73 Profesor : Très bien. Karembé. Hein? C'est la différence entre Karembé, la description de Anelka.... et Karembé. Karembé, c'est la même chose, mais les cheveux il les a longs et frisés. Bien.
- 74 Alumnos : (Inaudible)

- 75 Profesor : Très bien, un petit moment
- 76 Alumna : Qué es frisé?
- 77 Profesor : Frisé es.....
- 78 Alumnos : Rizado
- 79 Profesor : Rizado. Court es corto, ella ha dicho corto. ¿Qué?
- 80 Alumna : Eso es en inglés
- 81 Profesor : Sí, ya me he dado cuenta que las descripciones que habeis hecho por escrito
- 82 Alumnos : Esto está muy guay!
- 83 Profesor : A ver, Juan muy bien
- 84 Alumnos : (Murmullo de fondo, inaudible)
- 85 Profesor : Sí, todo está hecho, eso es pregunta. Espera, vamos a ver
- 86 Alumno : Pregunta
- 87 Profesor : A ver Juan Manuel, lis!
- 88 Juan Manuel : Il est sportif. Il est blond. Il est allemand
- 89 Alumno : Il est allemand?

- 90 Profesor : Sportif, blond, et allemand
- 91 Juan Manuel: Il est un grand champion
- 92 Profesor : Il est un grand champion
- 93 Juan Manuel: Oui, un grand
- 94 Profesor : Et quoi?
- 95 Juan Manuel: Es que no se hacerlo
- 96 Profesor : Oui mais, il est un grand champion, y?
- 97 Juan Manuel: De futbol, de baloncesto
- 98 Profesor : Bueno, exactamente
- 99 Juan Manuel: Es decir, il jouait.../
- 100 Profesor : Il joue
- 101 Juan Manuel: au tennis
- 102 Profesor : Il est un grand champion. Il joue au tennis, c'est un grand champion, de tennis
- 103 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 104 Profesor : ¿Has terminado ya? ¿ya está? ¿con esa descripción nada

más?

105 Juan Manuel: Sí, ¿qué quieres que haga?

106 Profesor : Vamos a ver, voy a resumir. ¡Por favor! Il est grand, ¿qué más?

Il est un champion de tennis, joueur champion de tennis

107 Alumno : ¿Es pelirrojo?

108 Alumna : ¡Alemán!

109 Profesor : Allemand

110 Juan Manuel: Rubio también he puesto

111 Profesor : Blond

112 Alumno : Boris Beker

113 Profesor : ¿Qué más?

114 Alumno : ¿Juega al tenis?

115 Juan Manuel: Juega al tenis y es... deportista

116 Alumnos : Boris Beker, Boris Beker es

117 Profesor : A ver

- 118 Juan Manuel: Boris Beker es pelirrojo y yo he puesto rubio
- 119 Profesor : Bueno vamos a ver
- 120 Juan Manuel: No es pelirrojo tío
- 121 Profesor : Entonces ¿es pelirrojo? No, es rubio
- 122 Juan Manuel: Sí
- 123 Profesor : Vamos a ver, a ver ¡Rocío tú! Ahora intenta, qui est-ce?

(Murmullo general)
- 124 Profesor : A ver por favor, ¡silencio!
- 125 Rocío : Boris Beker
- 126 Profesor : ¿Boris Beker?
- 127 Juan Manuel: Pero si Boris Beker... es... pelirrojo
- 128 Profesor : Comment on dit pelirrojo en... allemand, en français? Hein?
- 129 Alumna : ¿Pelirrojo?
- 130 Alumno : Pelirrojó
- 131 Profesor : ¿Cómo es pelirrojo?

- 132 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 133 Profesor : Ça dépend, Pedro, si se tinta el pelo...¡vale! De toutes façons, d'accord, un petit moment. De todas formas, de toutes façons, elle est trop courte ta...description. Il n'y a pas... avec les éléments que tu as dit, avec ce que tu as dit...Elle est trop courte, hein? Es muy corta su descripción, con lo que ha dicho no se puede saber quien es. Hum...a ver. (Silencio)
D'accord, euh...Aurora tu descripción
- 134 Aurora : Elle a les/
- 135 Profesor : ¡A ver!, un petit...euh...plus haut!
- 136 Aurora : Elle
- 137 Profesor : Elle
- 138 Aurora : a... les (risa) les cheveux longs et raides
- 139 Profesor : et raides, longs/
- 140 Alumna : ¿El qué?
- 141 Profesor : Longs et raides. Elle a les cheveux longs et raides, le contraire de frisés
- 142 Alumno : ¡Ah!
- 143 Aurora : Elle toujours/ (leído en español)

- 144 Profesor : Elle:?:
- 145 Aurora : Toujours, toujours (leído en español). Siempre.
- 146 Profesor : Elle a toujours! Siempre, toujours. ¿Cómo has copiado eso?
Elle a toujours, d'accord, toujours, toujours. Continue!
Continue!
- 147 Aurora : Elle porte...un pantalon:/:
- 148 Profesor : Sí, sería elle porte toujours, elle porte toujours un pantalon,
o toujours elle porte, pero no puedes poner, esto entre el
verbo y el sujeto. Elle porte toujours o, toujours elle porte.
¡Sigue!
- 149 Aurora : Un, pantalon/
- 150 Profesor : Un pantalon
- 151 Aurora : Court
- 152 Profesor : Court
- 153 Aurora : Court, court (risa)
- 154 Profesor : ¡Sigue! D'accord, continue! ¿Qué más?
- 155 Aurora : Elle...porte...un... T-shirt... court
- 156 Profesor : Un T-shirt, court. Un T-shirt court. Oui mais, elle est

comment? Parce que elle porte un T-shirt, court, un pantalon/

157 Aurora : Justo y una camiseta ajustada.

158 Profesor : Mais tu dis, elle est grande? Elle est blonde? Elle est petite? Elle a les yeux, bonds? Euh, les cheveux bonds? ¡Ah! ¿No has terminado? ¡Ah, bueno, vale, continue, continue!

159 Aurora : Elle est fine et blonde.

160 Profesor : Elle est mince et blonde.

161 Aurora : Elle est...chanté... elle/

162 Profesor : Elle chante, chante, elle chante

163 Aurora : Rythme...pop

164 Profesor : Du rythme pop

165 Aurora : Rythme pop

166 Profesor : Donc, elle est blonde? Euh, de quelle couleur elle a les cheveux? La couleur de ses cheveux, de quelle couleur?

167 Aurora : Blonds

168 Profesor : Blonds, elle est blonde, et les yeux? Les yeux, de quelle couleur? Ses yeux

- 169 Aurora : ¡Ah! Espérate que...verdes
- 170 Profesor : ¡Ah, todavía! ¡Ah, vale pues!
- 171 Aurora : Si es que no me dejas.
- 172 Profesor : Sí. Os aconsejo que vayáis copiando las características del, del personaje que dice, pues yo os voy a preguntar quién es. ¿Eh? Id copiando lo que ella va diciendo, con:: con vuestras palabras, o con:: si no sabéis escribirlo no importa, pero id copiando lo que ella va diciendo, para saber, os voy a preguntar. ¡Eh Leonardo! Os voy a preguntar quién es el personaje, y lo tienes que intentar. ¡Eh Leonardo! Vale, ¡continúa!
- 173 Aurora : Elle est::jeune, euh...jeune
- 174 Profesor : Jeune, elle est jeune
- 175 Aurora : Et... elle... a les yeux...
- 176 Profesor : ¡He, he! Et elle?
- 177 Alumna : Elle
- 178 Profesor : Elle va
- 179 Aurora : Elle a les, elle a les
- 180 Profesor : Elle allais

- 181 Aurora : Ella tiene
- 182 Profesor : ¡Ah! Elle a les. Elle a, les, quoi?
- 183 Aurora : Los.... eous
- 184 Alumno 1 : ¿Qué dice?
- 185 Alumno 2 : Yo que sé.
- 186 Profesor : Elle a les yeux bleus. Me gusta mucho a mí les yeux. Elle a les yeux bleus, d'accord. Elle a les yeux bleux, hein!
- 187 Alumno 1 : ¿Eso qué es?
- 188 Alumno 2 : ¿Qué?
- 189 Profesor : Les yeux. Les yeux (señalándolos). Elle a les yeux bleus. Elle est blonde, blonde. Continue!
- 190 Aurora : Elle est....et elle est
- 191 Profesor : Et elle est
- 192 Aurora : Elle]
- 193 Aurora : Très....brave
- 194 Profesor : Très brave. Tu as fini?

- 195 Alumno1 : Eso que es?
- 196 Profesor : Brave.
- 197 Alumno2 : Yo lo sé!
- 198 Profesor : Qué has querido decir con brave? Brava? Qué has querido decir con brave? Guapa? Jolie? Belle?
- 199 Alumno : Belle?
- 200 Profesor : Belle, elle est très belle. Elle est belle? ¡Bueno!, vamos aver
- 201 Alumnos : (Risas, inaudible)
- 202 Profesor : Vamos a ver, eh:: ¡Pedro! Intenta repetir las características más importantes de su personaje
- 203 Pedro : Elle est:: blonde
- 204 Profesor : Blonde!
- 205 Pedro : Y eh...elle a....
- 206 Profesor : Les yeux
- 207 Pedro : Bleus
- 208 Profesor : Bleus. Blonde et les yeux bleus. ¡Eh Leonardo! Elle est blonde et les yeux bleus. Continue!

- 209 Alumno : El pelo corto?
- 210 Pedro : Y, eh...elle au.....lycée
- 211 Profesor : Elle va, elle va au, elle va au lycée?
- 212 Pedro : Sí
- 213 Profesor : Elle va au lycée ou elle est, dans ce lycée?
- 214 Pedro : Non, non, elle va
- 215 Profesor : Elle va au lycée, elle va au lycée. Ah, d'accord, elle, elle étudie, encore
- 216 Alumno1 : Dónde va?
- 217 Profesor : Lycée? Ça.
- 218 Alumno1 : ¡Ah!
- 219 Profesor : Elle va au lycée
- 220 Alumno2 : Eso que es?
- 221 Profesor : Lycée? Toi, tu vas au lycée aussi, tu est au lycée maintenant
- 222 Alumno2 : ¿No has dicho que era ciudad?
- 223 Profesor : Instituto era el/

- 224 Alumno2 : ;Ah! ¿Instituto es?
- 225 Profesor : Claro
- 226 Alumno 2 : ;Ah!
- 227 Profesor : Si, en la dirección digimos lycée, salió. Lycée, eh, elle va au lycée
- 228 Pedro : Elle est chanteur
- 229 Profesor : Elle est chanteuse, c'est très important. Elle est chanteuse, elle chante. Tu sais qu'il chante bien? chanter. Chanter?
- 230 Alumno 2 : ;Ah! canta
- 231 Profesor : Sí, elle chante pop, du pop, non?
- 232 Pedro : Oui
- 233 Profesor : Elle chante du pop. Elle est blonde. Elle a les cheveux, bueno, elle est blonde, elle a les yeux bleus, elle chante, elle va au lycée, elle va au lycée? elle va au lycée
- 234 Pedro : Oui, oui
- 235 Alumna : Eso no lo ha dicho ella
- 236 Pedro : Pues lo digo yo

- 237 Profesor : No, no, pero. No,no, eso no, eso no lo ha di. Ya me extrañaba a mí. Eso no lo ha dicho ella. (Risas)
- 238 Profesor : A ver, Jose, entonces, olvídate de que va al instituto, ¿eh Leonarado! Olvídate Eh::: ¿qué más, ha dicho? Elle est belle
- 239 Pedro : ¡Hombre! Eh...elle por, elle por un pantalon.../
- 240 Profesor : Un pantalon?
- 241 Pedro : Rouge, vert
- 242 Profesor : On va le laisser, jusque là(inaudible)hein? ¡Sigue!
- 243 Pedro : Elle...elle porte, T-shirt....
- 244 Profesor : Un T-shirt
- 245 Pedro : Bleu]
- 246 Profesor : Aussi, court aussi
- 248 Alumno : También?
- 249 Profesor : Bon! Eh:::Flani, ve a la biblioteca a por un diccionario
- 250 Flani : ¿Un diccionario?
- 251 Profesor : Eh:::¿sabes quién es Leonardo, el personaje ese?

- 252 Leonardo : (Silencio)
- 253 Profesor : Yo tampoco
- 254 Alumno : Yo sí
- 255 Profesor : ¿Quién es? Qui est-ce?
- 256 Alumno : Cristina Aguilera
- 257 Profesor : Qui c'est Cristina Aguilera?
- 258 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 259 Profesor : Vamos a ver, qui connaît Cristina Aguilera? Tu la connais Juan?
- 260 Juan : Yo sí
- 261 Profesor : Y tú?
- 262 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 263 Profesor : Vale. Vamos a ver, eh...¡Carmen, la tuya! (Silencio)
- 264 Carmen : Il a les cheveux brouns
- 265 Profesor : Il a les cheveux bruns!]
- 266 Carmen : Et sont, courts

- 267 Profesor : Un poquito más alto
- 268 Carmen : Il a les cheveux bruns et sont courts
- 269 Profesor : Y, et ils sont courts, courts, courts, comme les tiens, courts.
Como los tuyos
- 270 Carmen : No, más cortos
- 271 Profesor : Plus courts encore. Il a les cheveux. Elle ou tu as dit il
- 272 Carmen : Non! Il
- 273 Profesor : Il, il a les cheveux très courts. Hein! très courts
- 274 Carmen : Il est grand, il est l'air sportif
- 275 Profesor : C'est moi
- 276 Alumnos : No, no (risas)
- 277 Profesor : Il est grand, il a l'air sportif. Continue!
- 278 Carmen : Il porte une jogging
- 279 Profesor : Une quoi?
- 280 Carmen : Un jogging
- 281 Profesor : ¡Ah! il va en jogging. D'accord.

- 282 Carmen : Il porte une basket et une casque
- 283 Profesor : Des baskets, des baskets et un casque. Un repartidor de pizzas (risas)
- 284 Carmen : No. Il monte une motocyclette
- 285 Profesor : Il monte, il va en moto, il va en moto, il monte, il va en moto
- 286 Carmen : Il pratique une esport
- 287 Profesor : Il pratique un sport
- 288 Carmen : Course de motocyclette
- 289 Profesor : Course, no! (inaudible)
- 290 Profesor : Son sport c'est les motos, les motos. Et, comment il est? Il est, il est grand?
- 291 Carmen : Il est brun, il a l'air esportif
- 292 Profesor : Brun
- 293 Carmen : Il a l'air esportif
- 294 Profesor : Oui, il est brun, il a l'air sportif
- 295 Juan : Il est grand?

- 296 Profesor : Mais...brun, elle a dit brun, Juan. Moreno, ha dicho moreno, euh....¿Quién es? Miguel (silencio) A ver, vamos a ver
- 297 Alumno : ¿El qué tú has dicho antes?
- 298 Profesor : A ver
- 299 Miguel : ¿Crivillé es grande?
- 300 Profesor : ¡No!, bueno, vamos a ver, ¡no lo digas, no lo digas!
- 301 Alumno : ¿Qué has dicho?
- 302 Profesor : ¡Ah bueno! Vale, entonces.... es que... ¿la descripción esta es de Crivillé? Bueno, yo no lo voy a decir/
- 303 Alumno : Crivillé es uno que mide poco
- 304 Profesor : Mais il est grand, il est grand ça veut dire qu'il ne pas petit. Hein, Pedro?
- 305 Pedro : ¿Qué?
- 306 Profesor : Il est grand; Crivillé a lo mejor no es pequeño?
- 307 Alumno : Claro que no!
- 308 Profesor : Es pequeño?

- 309 Alumnos : (Todos a la vez inaudible)
- 310 Profesor : Si en televisión lo han puesto con gente más baja pues no se puede saber si es pequeño. D'accord, eh.....de todas formas....eh... Carmen, la descripción esa era difícil saber a quién describías porque, bueno puede haber.....lo de las motos y todo eso sí, pero puede haber....Ángel Cristo también podría ser lo mismo
- 311 Alumno : Pero Angel Cristo es...el de los leones
- 312 Profesor : Ángel Cristo, eh....¿cómo se llama el de...?]
- 313 Alumno 1 : Carlos Checa
- 314 Profesor : No, el....
- 315 Alumno 2 : Carlos Chueca
- 316 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 317 Alumno 3 : Miguel Zamora ¿no?
- 318 Profesor : No, ¿cómo se llama el campeón del mundo de...o el subcampeón del mundo de....?
- 319 Alumno 3 : ¡Daniel Bruja!
- 320 Profesor : ¡No! ese es más viejo ya

- 321 Alumno 3 : Es Miguel Zamora
- 322 Alumna : ¿Ángel Nieto?
- 323 Profesor : Ángel Nieto
- 324 Alumno : Ése nunca ha sido campeón del mundo
- 325 Profesor : Ángel Nieto, es de motocicletas
- 326 Alumno : Pero ése nunca ha sido campeón del mundo
- 327 Profesor : No, pero era corredor. De acuerdo ¡eh, Carmen! Ha sido muy corta, muy corta, con esa descripción, Carmen, de todas formas...(silencio) vamos a ver....Sonia
- 328 Sonia : Ella es grande/
- 329 Profesor : ¡No, no, no! Elle, elle!
- 330 Sonia : Elle est grande
- 331 Profesor : Elle est grande.Elle! non? Cést une femme! Elle. C'est une femme. Elle est, grande oui
- 332 Sonia : Il a les cheveux longs
- 333 Profesor : Elle a les cheveux longs
- 334 Sonia : Ondulés

- 335 Profesor : Ondulés
- 336 Sonia : ¿Rizados?
- 337 Profesor : Ondulés, ondulés!
- 338 Sonia : Y.....blonds
- 339 Profesor : Et blonds. Bon! Elle est grande, elle a dit ça? Elle est grande, elle a les cheveux ondulés ou frisés, et longs. Quoi encore?
- 340 Sonia : Elle, elle est... a yeux verts
- 341 Profesor : Elle a les yeux verts, les yeux verts. Hein, Trani! Trani euh....Juan. Les yeux verts. Elle est grande. Blonde?... Les cheveux blonds! Blonde et les yeux verts, continue!
- 342 Sonia : Ella, elle est... sympathique
- 343 Profesor : Elle est sympathique
- 344 Sonia : Elle est.... finie. Elle a.../
- 345 Profesor : Elle est...¿qué?
- 346 Sonia : Finie, elle...
- 347 Profesor : C'est quoi?
- 348 Sonia : Ella tiene... (inaudible)

- 349 Profesor : A ver, bon!
- 350 Sonia : Es que no sé lo que pone ahí
- 351 Profesor : Elle fait, elle fait...el fait de grands::: films. Películas, elle fait des, elle fait des films, elle fait des films. Ella, hace, películas
- 352 Sonia : Y elle porte...
- 353 Profesor : Hein?
- 354 Sonia : Que lleva vestidos
- 355 Profesor : Elle a....¿cómo se dice ropa o vestidos?
- 356 Alumno : Robes
- 357 Profesor : Des robes. Elle a toujours, elle a presque toujours des robes. Va siempre con ropa, con... vestidos, hein! Robes. A ver Mario, elle est grande
- 358 Mario : El tiene los pelos morenos
- 359 Profesor : No, a ver, blonde. Eh...les yeux verts, verts...et....elle fait des films. Es una actriz, c'est une actrice. C'est qui? (Silencio) ¡Qué levante la mano quien lo sepa! Pero...pero vosotros porque lo sabeis, no.
- 360 Alumno : No, porque a mí no me han dicho nada

- 361 Profesor : A ver... María Luisa, bueno Pilar, si tú no sabías nada...¿Tú lo sabes eh... Cristina? Yo creo que con eso tampoco lo sabeis, di su nombre. ¿Quién?
- 362 Sonia : (Inaudible)
- 363 Profesor : ¡Ah! Tampoco....porque...eso es difícil, eso, eso es difícil
- 364 Alumnos : Todos a la vez (inaudible)
- 365 Profesor : Bueno de todas formas, es rubia en esa película y a lo mejor en otra.....(ruido de fondo, todos los alumnos hablan a la vez)
- 366 Profesor : En fin, regular. María Luisa, tú, a ver, haz el tuyo
- 367 María Luisa: ¿El mío?
- 368 Profesor : Sí
- 369 María Luisa: Il est....espa...gnol
- 370 Profesor : Il est espagnol
- 371 María Luisa: Il est petit
- 372 Profesor : Alors, il est espagnol
- 373 María Luisa: Il est petit

- 374 Profesor : Ah, c'est pas moi!
- 375 María Luisa: Il est/
- 376 Profesor : Il est espagnol, il est petit. C'est pas moi, c'est pas moi
- 377 María Luisa: Il a les...
- 378 Profesor : Il est quoi?
- 379 María Luisa: Il a les cheveux noirs
- 380 Profesor : Les cheveux?
- 381 María Luisa: Noirs
- 382 Profesor : Noirs, noirs. Il est espagnol, il est petit
- 383 Alumno : Les cheveux noirs?
- 384 Profesor : Il a les cheveux noirs. Cheveux noirs. Noirs, comme quoi?
- 385 María Luisa: Il a une mou...mouta/
- 386 Profesor : Une moustache
- 387 Maria Luisa: Il porte une....
- 388 Profesor : Attends! Eh...Leonardo, lo vas a decir tú, lo vas a adivinar tú . Il est espagnol, il est petit, il a les cheveux, il a les

cheveux noirs, les cheveux noirs. ¡Callaos! Il a une moustache, ¿sabes lo qué es une moustache?

- 389 Alumno : Un bigote
- 390 Maria Luisa: Il porte/
- 391 Profesor : Il porte
- 392 María Luisa: un costou
- 393 Profesor : un costume
- 394 María Luisa: avec...un....crava
- 395 Profesor : avec une cravate. A ver, Pedro, pero con eso es difícil. ¡Ah! que todavía no has acabado
- 396 María Luisa: Il a des fan et.../
- 397 Profesor : Il a des enfants
- 398 María Luisa: et...une fem
- 399 Profesor : et une femme. Il est marié. Il est marié et il a... des enfants
- 400 Alumna : ¿Qué?
- 401 María Luisa: Il porte/

- 402 Profesor : Il es marié. ¿Marié qué es?
- 403 Alumna : Mujer
- 404 Profesor : Casado. Femme es mujer. Il est marié, il a des enfants. Quoi encore? ¿Qué más?
- 405 María Luisa: Il port eh... voya beaucoup
- 406 Profesor : Il voyage beaucoup
- 407 Alumno : Voyage? ¿eso qué es?
- 408 Profesor : Voyager qu'est-ce que c'est? No lo hemos dado eso. Viajar. Il voyage beaucoup. Viaja mucho. Es pequeño.
- 409 Alumno : Lleva un mostacho
- 410 Alumnos : (Todos a la vez, inaudible)
- 411 Profesor : ¡Ah bueno! sí, il parle, il parle beaucoup, habla mucho. Il voyage beaucoup. Il est...il est...blond, ¡no! ¿cómo es? brun
- 412 María Luisa: Il habite, il a... une....grande.....
- 413 Profesor : Dans une grande maison, hein? Il habite dans une grande maison, très grande maison. Elle s'appelle?
- 414 María Luisa: La Moncloa

- 415 Profesor : Elle s'appelle La Moncloa
- 416 Alumnos : Aznar, Aznar
- 417 Profesor : Muy bien, un momento. Muy bien María Luisa. A ver, eh...Juan haz el tuyo
- 418 Juan : ¿Yo?
- 419 Profesor : Sí
- 420 Juan : Il est noir (pronunciado en español)
- 421 Profesor : Il est?
- 422 Juan : Noir (pronunciado en español)
- 423 Profesor : Noir. C'est un homme de couleur, hein? Un homme de couleur, hemos dicho
- 424 Juan : Un homme de couleur
- 425 Profesor : C'est un homme
- 426 Juan : Il play en la selección....
- 427 Profesor : Il....il joue, il joue
- 428 Juan : en la selección

- 429 Profesor : ¡María Luisa vete a la calle! (Risas)
- 430 Profesor : Il joue dans la selection hollandaise
- 431 Juan : Il porte, toujours, des lunettes
- 432 Profesor : Il porte toujours
- 433 Alumno : David]
- 434 Profesor : Il porte toujours des lunettes. Il va continuer. Il porte toujours des lunettes
- 435 Juan : Il joué, il joue à football
- 436 Profesor : Il joue au football
- 437 Juan : Il est sportif, il est cheveux longs et frisés
- 438 Profesor : Il a les cheveux longs et frisés
- 439 Juan : Il est broun
- 440 Profesor : Il est brun
- 441 Alumno : David
- 442 Profesor : Bon! Eh...yo lo sé porque ayer vi el partido pero...
- 443 Alumno : ¡Qué mierda de partido!

- 444 Profesor : A ver, attention! (Todos a la vez inaudible)
- 445 Profesor : Zafra. Lo que pasa es que...eh...te ha faltado una cosa en la descripción. Podías haber dicho que era pequeño,
- 446 Juan : Bueno yo que sé...
- 447 Profesor : ¿Eh? porque es bajito. Bueno eso de que el tiene el pelo largo y rizado lo has dicho
- 448 Alumno : ¿Es bajito?
- 449 Profesor : Hein? Il est petit. Sí, sí, es bajo, hombre no es bajo como yo, pero es bajo. Yo aquí sí, pero eh...sí, yo...comparado con otros jugadores....¡hombre! Continúa.....o empieza, Zafra
- 450 Zafra : Il est...il joue de football
- 451 Profesor : Il joue,au, football, football
- 452 Zafra : Il a un petit bébé
- 453 Profesor : Il a?
- 454 Zafra : un petite bébé
- 455 Profesor : Il a un petit bébé. Je sais qui c'est
- 456 Alumno : ¿Raúl?

- 457 Profesor : Bueno, no estoy preguntando luego pregunto. Il joue au football, il a un bébé, il a un enfant, un bébé, un enfant, hijo, un bébé
- 458 Zafra : Il porte dans le parties de football un équipement blanche ou noir
- 459 Profesor : Bien, il porte un équipement blanc ou noir quand il joue au football
- 460 Zafra : Il porte à la... t-shirt
- 461 Profesor : À la? Il porte à la....?
- 462 Zafra : T-shirt, en la camiseta
- 463 Profesor : Ah! Au t-shirt, au t-shirt qu'il porte, qoui?
- 464 Zafra : Cómo es número?
- 465 Profesor : Euh....numéro
- 466 Zafra : Numéro....sept
- 467 Profesor : Le numéro sept
- 468 Zafra : Il a les cheveux bron et courts
- 469 Profesor : Les cheveux bruns et courts

- 470 Zafra : Il est, espagnol
- 471 Profesor : Il est espagnol
- 472 Zafra : Il est sportif
- 473 Profesor : Il...quoi? Il est espagnol, il est?
- 474 Zafra : Sportif
- 475 Profesor : Il est sportif. Sportif, espagnol, il a les cheveux courts.
Euh....vamos a ver Pedro, qu'est-ce qu'on peut dire encore?
¿Qué se puede decir? Qu'est-ce qu'on peut dire encore? De
Raúl ¡eh! De Raúl. Enrique empieza. Il est espagnol
- 476 Enrique : Il est espagnol

(Todos a la vez, inaudible)
- 477 Profesor : ¡A ver, estoy preguntando!
- 478 Enrique : Il est, brun
- 479 Profesor : Il est? brun. Il l'a dit, il l'a dit. Il est brun, il l'a dit
- 480 Enrique : Il est grand
- 481 Profesor : Il est grand. Raúl, il est grand?
- 482 Enrique : Claro

- 483 Alumno : Delgado
- 484 Profesor : Exactamente, ¿cómo es delgado?
- 485 Carmen : Mince
- 486 Profesor : Mince, muy bien Carmen. Il est mince, il est grand, il est brun
- 487 Alumno : Il a, un, un....¿cómo ha dicho?
- 488 Profesor : Un enfant, un bébé, il a un enfant, et il joue au Real Madrid, pero bueno físicamente no se puede saber más cosas de él, ¿o sí?
- 489 Alumnos : No, no, ahora mismo no
- 490 Alumno : Los ojos
- 491 Profesor : Ah, oui! Les yeux, les yeux, sus ojos, noirs, il a les yeux noirs hein? Il a les yeux noirs. ¿De acuerdo? ¿Alguien más puede saber algo en francés de Raúl? Que levante la mano
- 492 Alumna : ¿Quién?
- 493 Profesor : A ver, ¿quién, quién ha....? ha sido Zafra. ¡Eh Zafra! Te han faltado cosillas, ¡eh! (Silencio) ¡Esther!

TRANSCRIPCIÓN 6

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

Lugar: Centro privado de Secundaria de Atenas.

Fecha: Diciembre de 1988.

Tipo de clase: Tercer curso de francés.

Frecuencia: Cinco horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad griega.

- 13-14años.

- 14 chicas

Profesor: - Mujer, 40 años, griega.

- Formación: Licenciada en Letras Modernas por la Universidad de Atenas. Curso de perfeccionamiento de Lengua Francesa en París III.

- 17 años de experiencia en la enseñanza .

Objetivo: Presentación de un poema de un autor contemporáneo.

- 1 Profesora : Bon, aujourd'hui on va essayer de devenir poètes. Qui entre vous a essayé d'écrire un poème? Qui a jamais écrit un poème? Qui a jamais essayé d'écrire un poème?
- 2 Alumnas : (silencio)
- 3 Profesora : Est-ce que vous avez jamais essayé d'écrire un poème?
- 4 Alumnas : (silencio)
- 5 Profesora : Mhmm? Qui a jamais essayé d'écrire un poème? Venez les talents cachés! Vous avez jamais essayé...Marie...d'écrire un poème?
- 6 Marie : Poème?
- 7 Profesora : Oui, un poème!
- 8 Alumnos : Oui/ oui/ non
- 9 Profesora : Tu as jamais essayé?
- 10 Marie : Oui
- 11 Profesora : Tu en écris encore?

- 12 Marie : (Dice que no con la cabeza)
- 13 Profesora : Non, maintenant c'est fini, c'est fini. Tu as fait la carrière, ta carrière, c'est fini. Est-ce que c'est facile ou difficile d'écrire un poème?
- 14 Marie : Comme ci comme ça
- 15 Profesora : Ça dépend, eh?
- 16 Myrto : Moi, j'ai un livre avec eh...poèmes, avec des poèmes.
- 17 Profesora : Un livre de poèmes, alors tu lis des poèmes, tu n'as jamais écrits des poèmes
- 18 Myrto : Non
- 19 Profesora : Ah, non
- 20 Alumna 3 : Moi
- 21 Profesora : Tu as un livre de poèmes?
- 22 Alumna 3 : Oui
- 23 Profesora : Bien, voila. On va essayer aujourd'hui d'écrire un poème ensemble. Vous verrez c'est très

facile

- 24 Marie : Ah, oui
- 25 Profesora : Oui, vous allez voir, alors, on va prendre une phrase, eet vous allez voir comment à partir d'une phrase on peut arriver à écrire un poème
- 26 Pauline : Madame, et comment on appelle le poème?
- 27 Profesora : Quel poème? Qu'on va écrire? Je sais pas, comment veux-tu que je sache quel es le poème qu'on va écrire? On va, on va inventer un poème, c'est pas un poème connu, on sait pas eh? Alors, prenons une phrase quelconque. Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac? Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac. Vas-y, une réponse, qu'est-ce qu'il y a dans ton sac?
- 28 Pauline : Livres...
- 29 Profesora : Toute la phrase
- 30 Pauline : Dans mon sac euh...
- 31 Profesora : Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac? Dans mon sac...

- 32 Pauline : (Silencio)
- 33 Profesora : Il y a...
- 34 Pauline : Des livres, des cahiers...
- 35 Profesora : Voilà, il y a des livres, des cahiers. Donc, où sont les livres et les cahiers de Pauline? Où sont les livres et les cahiers?
- 36 Pauline : Dans son sac
- 37 Profesora : Bon, (escribe en la pizarra) Les livres sont dans le sac. Est-ce une phrase poétique celle-là?
- 38 Alumnas : Non (en voz baja)
- 39 Profesora : Pas tellement eh? Est-ce que tu peux créer de cette phrase une phrase plus poétique? La même phrase tu peux la rendre poétique?
- 40 Alumnas : (Silencio)
- 41 Profesora : Qui peut essayer? Les livres sont dans le sac euh... comment on peut faire de cette phrase un vers? Eh? En changeant, en ajoutant, en enlevant un mot, ça peut devenir plus poétique

- 42 Ephie : Les livres de poème, d'un poème...
- 43 Profesora : Ah! Si tu mets le mot poétique tu auras la phrase poétique! là, non
- 44 Hélène : Sont dans le sac...(recitando)
- 45 Profesora : Les livres sont dans, non, la même phrase, les livres sont dans le sac, une phrase...ordinaire, alors, essayez de rendre cette phrase plus poétique, la même phrase.
- 46 Anne : Eeeh...dans le sac eeeh...
- 47 Profesora : Dans le sac sont les livres, oui (cede la palabra)
- 48 Ephie : Dans le noir sac...
- 49 Profesora : Dans le sac noir
- 50 Ephie : sont...
- 51 Profesora : Alors, un peu de noir et tout devient poétique, allez
- 52 Nicole : Dans le sac rose (risas)
- 53 Profesora : Allez, les livres sont dans le sac, je sais pas c'est

moi qui écrirai le poème finalement?

- 54 Alumnas : Oui/ oui
- 55 Profesora : Alors, si j'enlève le verbe? Les livres dans les sac. Est-ce que la phrase devient plus poétique?
- 56 Alumnas : Oui/ oui
- 57 Profesora : Eh? les livres dans le sac, ça vous plaît plus?
- 58 Alumnas : Oui/ oui
- 59 Profesora : Vous voyez? C'était tellement facile; Alors, pour continuer vous me donnez une autre phrase, pour faire un quatrain eh? quatre vers, vous avez le premier, les livres dans le sac, allez.
- 60 Antigoni : Les cahiers sur...
- 61 Profesora : Oui...
- 62 Antigoni : sur...
- 63 Profesora : Oui
- 64 Antigoni : sur...

- 65 Profesora : Oui, sur quoi?
- 66 Antigoni : sur...la table
- 67 Profesora : Sur la table (escribe en la pizarra) Les cahiers sur la table
- 68 Fleurette : J'ai mal à la back...(risas)
- 69 Profesora : Comment? J'ai mal à la?
- 70 Fleurette : back!
- 71 Profesora : À la back?
- 72 Rania : À la tête
- 73 Fleurette : C'est ça? (muestra su espalda) back?
- 74 Profesora : Oui, mais en anglais, tu veux dire tu a mal au dos
- 75 Antigoni : Tu as mal au dos?
- 76 Profesora : Oui, mais ce n'est pas la rime, je sais pas...
- 77 Rania : J'ai mal à la tête...

- 78 Profesora : J'ai mal à la tête...(Se vuelve y escribe en la pizarra, risas)
- 79 Nicole : Madame...sssch! À la tête, on va voir ce qu'il va donner, eh? j'ai mal à la tête, alors?
- 80 Nicole : Et j'ai ma...
- 81 Profesora : Ne soyez pas trop surréalistes eh? un peu ça suffit mais pas trop eh? J'ai mal à la tête et, et, et, et au ventre aussi eh? (ríe)
- 82 Nicole : (intenta hablar)
- 83 Profesora : Écoutez, si ça vous va pas vous pouvez enlever ça (muestra le tercer verso)
- 84 Rania : Non, madame!
- 85 Profesora : Attends, on va pas eh... parce que...peut-être ça...empêche les autres de trouver un vers...Alors, les livres dans le sac, les cahiers sur la table, ça (tercer verso) oui ou non ça dépendra, allez, vite
- 86 Alumnas : eeeh...

- 87 Nicole : Et c'est ma fête (risas)
- 88 Profesora : J'ai mal à la tête et c'est ma fête
- 89 Myrto : Je vais à la fête
- 90 Profesora : Et c'est ma fête (escribe) voilà, pourquoi pas?
(risas y murmullo de fondo)
- 91 Profesora : D'ailleurs c'est ta fête
- 92 Nicole : Oui, c'est ma fête
- 93 Alumno : Et je suis bête
- 94 Profesora : Moi, c'est pas ma fête mais j'ai mal à la tête
- 95 Rania : Sur...sur la table il y a un chocolat
- 96 Profesora : Ah! Si vous continuez voilà vous trouverez
plein de choses qui...sont dans ou sur ou sous
ou je sais pas quoi...mais voilà vous avez
eeeh...vous êtes arrivées à faire une strophe,
vous pouvez continuer à faire n'importe quoi,
vous voyez ce n'est pas difficile si on vous dit
que c'est dur d'écrire un poème ne le croyez
pas. Alors j'efface? vous avez écrit ça?

- 97 Alumnas : Oui
- 98 Profesora : Bon. Alors, voyons maintenant quelqu'un qui est poète comme vous, qui s'appelle Jacques Prévert, vous connaissez?
- 99 Alumnas : Non/ non/ Oui (en voz baja) un peu
- 100 Profesora : Un peu?
- 101 Alumnas : Non/ non/ un peu
- 102 Profesora : Non, bon, alors, vous allez le connaître, écrivez sur votre cahier de poèmes, je vous ai apporté un livre, son premier recueil s'appelle "Paroles", Jacques Prévert, il est mort il y a quelques années... Voyons ce qu'il a pu faire, lui, et vous allez comparer votre poème au...au sien. Bon, lui, il n'a pas pris les cahiers, les...les livres, il a commencé son vers par le mot draps. Les draps, Les draps blancs (escribe en la pizarra)
- 103 Catherina : Qu'est-ce que c'est?
- 104 Profesora : Attendez, les draps blancs dans une...alors, draps, les draps, quand vous dormez vous avez

deux draps, une couverture. Un matelas, un drap, deuxième drap, couverture et vous, vous êtes entre les deux draps. Alors, les draps blancs dans, où sont les draps blancs?

- 105 Maria : Une chambre
- 106 Profesora : Dans une chambre, comme ça? comme des rideaux?
- 107 Catherina : Dans un lit
- 108 Profesora : Dans une?
- 109 Catherina : Un lit
- 110 Profesora : Une lit? C'est pas possible, ce serait un lit. Dans une...
- 111 Maria : Une chambre
- 112 Profesora : Chambre? Non
- 113 Catherina : Dans une chambre dans le lit
- 114 Profesora : Dans une chambre? Non, enfin, les draps sont dans la chambre mais on les voit pas

- 115 Antigoni : Dans une armoire
- 116 Fleurette : Armoire
- 117 Profesora : Armoire, dans une armoire. Alors, donc, lui, il a commencé son poème par cette phrase. Donc, où est-ce qu'il nous amène? Où sommes-nous maintenant? Les draps blancs dans une armoire. Où sommes-nous?
- 118 Maria : Dans une chambre
- 119 Profesora : Dans une chambre, voilà, quand il y a des draps, il y a une armoire, il doit y avoir une maison, une chambre, on est donc dans une chambre. (Escribe en la pizarra) Les draps rouges dans un lit. Voilà le lit...eh? Et les draps son rouges, pourquoi? Les draps blancs sont dans l'armoire, sont des draps
- 120 Myrto : Madame?
- 121 Catherina : Blancs
- 122 Profesora : (Rie) Oui, les draps blancs sont des draps blancs, sont propres. Oui?
- 123 Myrto : Parce que c'est un lit...et dans le

lit...euh...dort un petit...

- 124 Profesora : Dans le lit dort un petit enfant, c'est pourquoi les draps sont rouges?
- 125 Myrto : Oui
- 126 Profesora : Alors, la couleur rouge te rappelle un lit où il y a un enfant, c'est le bonheur le rouge!
- 127 Myrto : Oui
- 128 Profesora : T'as souvent vu des draps rouges pour un bébé?
- 129 Alumnas : Non/ non
- 130 Myrto : Oui!
- 131 Profesora : Bon, des draps rouges parce que c'est un bébé. Voilà une explication. Les autres, pourquoi les draps sont rouges?
- 132 Alumnas : (Silencio)
- 133 Profesora : Eh?...Vas-y...(se dirige a Fleurette)
- 134 Fleurette : (Silencio)

- 135 Profesora : Vas-y...voyons...ouvre ta bouche!
- 136 Fleurette : Je ne sais pas!
- 137 Profesora : Allez...dis-le, si ça vient en grec, dis-le en grec!
- 138 Fleurette : Aima!! (sangre)
- 139 Profesora : Ah! voilà, peut-être les draps, c'est...vous avez entendu le mot qu'elle a dit?
- 140 Alumnas : Non/ non
- 141 Fleurette : "Aima" eipa! (he dicho "sangre")
- 142 Profesora : Vous connaissez le mot?
- 143 Alumnas : Non/ non
- 144 Profesora : Non? C'est le mot sang, le sang. Alors les draps sont rouges à cause du sang...
- 145 Fleurette : Peut-être!
- 146 Profesora : Peut-être, toujours eh? on suppose. Pourquoi? Si on prend le...la supposition de Fleurette comme vraie, pourquoi les draps sont rouges?

- 147 Antigoni : Quelqu'un est mort
- 148 Profesora : Quelqu'un est mort, et...
- 149 Myrto : Blessé
- 150 Profesora : Blessé, quelqu'un est blessé eh? Quelqu'un est blessé et malade, de toute façon c'est pas...c'est pas...la joie ou le bonheur, si on prend le sang...la signification du sang n'est pas le bonheur, c'est un accident, une maladie quelqu'un est malade
- 151 Fleurette : Peut-être...
- 152 Profesora : Quelqu'un qui est malade, qui saigne, saigner, le sang, saigner du nez, souvent on saigne du nez, bon. Eh...(escribe) Un enfant dans sa...dans sa...?
- 153 Alumnas : Chambre
- 154 Profesora : Chambre?
- 155 Catherina : Chambre!
- 156 Profesora : Non, c'est pas évident, on sait pas s'il est déjà

né, l'enfant n'est pas encore né, l'enfant n'est pas encore né!

- 157 Alumnas : Ah! (comprensión)
- 158 Profesora : Un enfant dans...?
- 159 Hélène : Sa mère
- 160 Profesora : Sa mère, très bien. Eh? vous voyez Jacques Prévert...Alors un enfant dans sa mère, où est l'enfant?
- 161 Hélène : Dans sa mère
- 162 Profesora : Dans sa mère, dans le ventre de sa mère. Est-ce que ça vous explique le sens?
- 163 Hélène : Oui...
- 164 Profesora : C'est le moment de...?
- 165 Ephie : De...de...
- 166 Profesora : De...?
- 167 Alumnas : (Silencio)

- 168 Profesora : De l'accouchement, un accouchement, c'est le moment de l'accouchement
- 169 Catherina : Qu'est-ce que ça veut dire?
- 170 Profesora : Lorsqu'un enfant sort du ventre de sa mère c'est l'accouchement
- 171 Catherina : Ah! (comprensión)
- 172 Profesora : Eh...donc un enfant dans sa mère, sa mère dans les?
- 173 Hélène : Draps rouges
- 174 Profesora : Draps rouges (rîe)
- 175 Hélène : Oui, pourquoi?
- 176 Profesora : Oui, bon, sa mère, où est sa mère dans ce moment-là? Comment est une femme au moment de l'accouchement?
- 177 Alumnas : Eeeeh...
- 178 Profesora : Eh?
- 179 Myrto : Elle...

- 180 Profesora : Elle?
- 181 Myrto : Elle a mal
- 182 Profesora : Elle a mal. Très mal ou un peu de mal?
- 183 Myrto : Très mal
- 184 Profesora : Très mal. Elle a très mal, donc les très mal on appelle ça douleur, les douleurs c'est...bon, j'ai mal à la tête, j'ai mal au bras, au...à la jambe, etc. ça va mais, au moment de l'accouchement la femme est dans les douleurs. Ce sont les douleurs de l'accouchement, elles sont très fortes eh? Il y a un mot même en grec, on a un mot spécial pour ces douleurs-là, ce mal-là, qu'est-ce qu'on dit en grec? on dit, bon, "ponos" mais on dit aussi eh? "odines" eh? c'est un mot qui eh...
- 185 Antigoni : Exprime...
- 186 Profesora : Un mot qui eh...c'est plus qu'avoir mal eh? Donc, sa mère est dans les douleurs. Et le père, où est le père? Le père dans, où est-il?
- 187 Hélène : L'auto!

- 188 Profesor : L'auto? Où sommes-nous? Où sommes-nous?
- 189 Hélène : Dans un...
- 190 Maria : Dans...
- 191 Profesora : Où sommes-nous?
- 192 Fleurette : Dans la chambre
- 193 Profesora : Dans la chambre. Et le père, il est dans l'auto?
- 194 Hélène : Eh...il est...
- 195 Fleurette : Eh...il est aussi dans...
- 196 Profesora : Où est-il?
- 197 Maria : Il est dans une autre
- 198 Alumna : C'est...
- 199 Profesora : Il est dans?
- 200 Alumnas : Dans/ dans
- 201 Anna : Il est dans l'hôpital

- 202 Profesora : Dans l'hôpital? On est dans un hôpital
- 203 Alumnas : Non
- 204 Profesora : Ou dans une maison?
- 205 Maria : Dans une maison
- 206 Antigoni : Dans le salon
- 207 Profesora : Dans le salon!
- 208 Antigoni : Oui
- 209 Profesora : Dans le salon, ou dans la cuisine, ou dans la salle à manger. Qu'est-ce qu'il y a devant les chambres, imaginez une grande maison il y a des chambres, qu'est-ce qu'il y a devant les chambres...
- 210 Hélène : Une couloir?
- 211 Profesora : Très bien! Dans le couloir. Donc le père n'est pas dans la chambre, il est dans le couloir. Devant les...la salle de classe il y a un couloir. Un couloir (indica con un gesto la forma de un pasillo)

- 212 Fleurette : diadromos (en voz baja, pasillo en griego)
- 213 Profesora : Alors le père est dans le couloir, pourquoi dans le couloir? qu'est-ce qu'il fait là? il...
- 214 Alumnas : Il.../Eh...
- 215 Hélène : Il attend
- 216 Profesora : Il attend. Est-ce qu'il est content? est-ce qu'il est peureux? comment est-il?
- 217 Myrto : (pregunta a su compañera como se dice "inquieto" en francés)
- 218 Maria : Inquiet
- 219 Profesora : Inquiet, inquiet. Qu'est-ce qu'il fait? Est-ce que vous pouvez imaginer? Qu'est-ce qu'il fait?
- 220 Myrto : Il marche
- 221 Maria : Il fumait une cigarette...
- 222 Profesora : Il fume des cigarettes...
- 223 Myrto : Il marche...

- 224 Profesora : Il marche, le long le large, il fait les cent pas, donc il fait les cent pas (escribe en la pizarra) il va il vient, il va il vient, il fume, il va il vient, il est inquiet. Bon. Et le couloir? où est le couloir?
- 225 Alumnas : Dans la maison
- 226 Profesora : Dans la maison, vous êtes très fortes, dans la maison, le couloir est dans la maison, et la maison? où est la maison?
- 227 Alumnas : Dans la ville?
- 228 Profesora : Dans la ville, très bien, dans la ville, vous êtes aussi fortes que Prévert
- 229 Maria : Nous sommes inquiets aussi (risas)
- 230 Profesora : Donc le couloir dans la maison, la maison dans la ville
- 231 Nicole : Et la ville?
- 232 Profesora : (ríe) La ville? où est la ville?
- 233 Nicole : Dans le monde

- 234 Ephie : Dans le monde
- 235 Myrto : Non, non
- 236 Ephie : Dans le monde
- 237 Profesora : Pas en force
- 238 Antigoni : Dans le pays
- 239 Myrto : La ville est...
- 240 Profesora : (Silencio)
- 241 Antigoni : Dans la région
- 242 Profesora : Dans un pays
- 243 Antigoni : Dans la région
- 244 Profesora : Dans la région. Non, soyez un peu plus poétiques là
- 245 Ephie : Le monde
- 246 Profesora : Un peu plus poétiques, encore!
- 247 Nicole : Sti yi (en la Tierra)

- 248 Profesora : Dans la...?
- 249 Nicole : Terre
- 250 Profesora : Si vous étiez cinéaste et vous aviez à faire un film sur ce thème-là, à quelle heure vous allez donner l'accouchement?
- 251 Nicole : Dans le minuit
- 252 Profesora : À minuit
- 253 Nicole : À minuit
- 254 Profesora : Alors ce serait dans la nuit, c'est plus...enfin...ça nous rend peureux, ça nous rend anxieux, ça devrait être une scène forte, qui frappe...Alors la ville est...?
- 255 Alumnas : Dans la nuit
- 256 Profesora : Dans la nuit
- 257 Nicole : Et la nuit?
- 258 Profesora : L'ennui? non, pas dans l'ennui, la nuit

- 259 Nicole : Oui, la nuit
- 260 Profesora : Tu veux dire ça (escribe "ennui")
- 261 Alumnas : Non, la nuit, où est la nuit
- 262 Profesora : La ville dans la nuit, ah! où est la nuit. Bon, on s'arrête là, voyons (escribe en la pizarra "la _____ dans un cri")
- 263 Maria : Cri?
- 264 Myrto : Madame...
- 265 Anna : Qu'est-ce que ça veut dire cri?
- 266 Profesora : Pardon?
- 267 Alumnas : Cri
- 268 Profesora : Cri, le verbe?
- 269 Alumnas : Crier
- 270 Alumna : (aparenta llorar para dilucidar el significado)
- 271 Profesora : Oui, cri, non, ce n'est pas pleurer, cri, crier, les enfants crient dans la cour en attendant...les

cris des enfants qui jouent

- 272 Anna : La mère dans un
- 273 Profesora : La mère dans un cri? comment la mère dans un cri?
- 274 Fleurette : La petite fille
- 275 Profesora : Ah! c'est une fille? La petite fille...l'enfant dans un cri
- 276 Catherina : L'âme
- 277 Anna : Le bébé
- 278 Profesora : L'âme demande "l" apostrophe, le bébé non, alors je continue
- 279 Nicole : La nuit
- 280 Profesora : Je continue et je finis, là, le bébé vient après (escribe en la pizarra) et l'enfant dans la vie
- 281 Nicole : Ah! La mère
- 282 Anna : La mère

- 283 Profesora : La mère? Qu'est-ce qu'elle fait dans un cri, la mère? On n'a pas de terme commun pour comprendre, eh? le couloir est dans la maison, la maison dans la ville...
- 284 Maria : La ville
- 285 Antigoni : Ah!
- 286 Alumnas : La nuit
- 287 Profesora : La?
- 288 Nicole : La nuit
- 289 Profesora : La nuit dans un cri? Un cri dans la nuit, si on était cinéaste, oui, mais la nuit dans un cri?
- 290 Alumna : Eh...
- 291 Profesora : Quoi?
- 292 Myrto : Madame, qu'est-ce que ça veut dire un cri?
- 293 Profesora : Cri, cavyi (traducción en griego)
- 294 Alumnas : (murmullo)

- 295 Profesora : Cri, quand on a...
- 296 Ephi : La maison?
- 297 Profesora . La maison? Oh! la maison dans la ville, la ville dans la nuit. Bon, voilà la description est finie, on revient dans la chambre
- 298 Myrto : La mère
- 299 Profesora : Qu'est-ce qui se passe dans la chambre, qu'est-ce qui se passe maintenant, en ce moment? Il y a un cri, il y a...
- 300 Fleurette : Un enfant
- 301 Anna : Un enfant
- 302 Profesora : Un enfant dans la vie, un enfant qui est né et là? (muestra el gui3n del pen3ltimo verso)
- 303 Myrto : La mère
- 304 Profesora : La mère est dans un cri?
- 305 Myrto : Non
- 306 Profesora : Non, ça va pas

- 307 Anna : La femme?
- 308 Profesora : Pourquoi? Comment? Vous n'avez pas de verbe dans ce poème et quand même le verbe est sous-entendu, on sous-entend le verbe, l'enfant est dans la vie, il est né, je sais pas...
- 309 Antigoni : La joie?
- 310 Profesora : La joie dans un cri, bien, la joie, quelle joie?
- 311 Antigoni : De mère
- 312 Profesora : De la mère, un enfant est né, c'est la joie, la joie dans un cri...(dos alumnos hablan entre ellos en griego: - ¿Qué es lo que quiere decir eso? - Alegría)
- 313 Profesora : Mais c'est pas ça, alors cherche, vous avez vu maintenant où vous devez chercher, la joie dans un cri, la joie, le bonheur, non, on peut pas avoir le bonheur, pourquoi?
- 314 Antigoni : C'est le
- 315 Profesora : On a l'article féminin eh? donc cherchez un féminin qui...

- 316 Catherina : La vie
- 317 Profesora : La vie dans un cri et l'enfant dans la vie?
- 318 Catherina : Non
- 319 Profesora : Quand même...eh...la quoi? cherchez d'autres mots allez!
- 320 Alumna : La nuit?
- 321 Profesora : La? La nuit?
- 322 Alumnas : (Risas)
- 323 Profesora : Non, oubliez la structure des autres vers, là où le dernier mot du vers devenait le premier du vers suivant, non, on n'est plus là, la maison la maison, la ville la ville non, ce n'est plus ça maintenant on revient à l'action, on est dans la chambre où au moment de l'accouchement quelque chose se passe, l'enfant est dans la vie mais il reste encore quelque chose...
- 324 Antigoni : On peut dire heureux?
- 325 Profesora : Heureux est un adjectif, le bonheur ne va

pas...allez cherchez un mot, la joie...

- 326 Maria : La douleur ou le douleur?
- 327 Profesora : La douleur, oui, ça pourrait-être mais vous l'avez déjà...Si vous étiez pessimiste qu'est-ce que vous diriez?
- 328 Maria : Pessimiste?
- 329 Profesora : Pessimiste, quelqu'un qui voit la vie en noir, en gris, qui voit partout la catastrophe...
- 330 Maria : Le verbe mourir
- 331 Profesora : Ah! d'accord, mais pas comme verbe
- 332 Maria : Non
- 333 Profesora : Alors, elle est là, elle a trouvé le verbe mais qu'est-ce qu'on cherche là?
- 334 Fleurette : La mort? (decepcionada)
- 335 Profesora : La mort. On cherche le nom, la mort, ça vous va pas?
- 336 Alumnas : Non

- 337 Profesora : Qu'est-ce que vous voudriez, la joie ou la mort?
qu'est-ce que vous préférez?
- 338 Alumnas : La joie
- 339 Profesora : La joie
- 340 Alumnas : La mort
- 341 Profesora : La mort. Là on va voter. Donc, c'est la mort, la
mort dans un cri
- 342 Nicole : Ça ne va pas!
- 343 Profesora : Ça ne va pas. Alors qu'est-ce que vous
voyez là, il y a comme
dans tout antithèse...
- 344 Nicole : La mort dans un cri et l'enfant dans la
vie? Ça ne va pas!
- 345 Myrto : Madame, la mère
- 346 Profesora : Oui (cede la palabra a Myrto) ça ne va pas
- 347 Myrto : La mère a mort après?

- 348 Profesora : La mère?
- 349 Myrto : Est morte
- 350 Profesora : Est morte, après?
- 351 Profesora : Alors, la mort dans un cri et l'enfant dans la vie, l'enfant est vivant n'est-ce pas?
- 352 Alumnas : Oui
- 353 Profesora : Alors, la mort concerne qui? Qui a crié?
- 354 Alumnas : La mère
- 355 Profesora : La mère a crié, c'était le dernier cri et au même temps, avec le cri c'était aussi la...
- 356 Alumnas : Mort
- 357 Profesora : La mort de...la...?
- 358 Alumnas : Mère
- 359 Profesora : De la mère
- 360 Alumnas : Oh!

- 361 Profesora : L'enfant qu'est-ce qu'il fait quand il sort, dans la vie, l'enfant, qu'est-ce qu'il fait?
- 362 Ephie : Il crie
- 363 Profesora : Il crie, il, il...?
- 364 Ephie : Il pleut
- 365 Maria : Il pleure
- 366 Profesora : Il pleure, l'enfant pleure, bon, mais ici l'enfant est dans la vie, c'est la mort de la mère, dans un cri, dans un cri c'est la mort...et vous voyez c'est ça le problème avec Prévert...
- 367 Nicole : Je ne l'aime pas
- 368 Profesora : Tu ne l'aimes pas, c'est qu'il laisse, il donne des poèmes qu'on lit...enfin, ils sont bien à lire, des poèmes comme quoi, des poèmes simples, une chambre, une maison, un lit et au dernier moment il y a un choc, il aime ça Prévert, il aime donner le coup de poing à la fin de ses poèmes. Il nous laisse traîner, flâner quelquefois, rêver et puis tout d'un coup il nous réveille. C'est dommage il pourrait mettre autre chose dans le cri, mais il a préféré que ce

soit la mort. La mort donc, là, le contraste, la mort de la mère et la vie de l'enfant, qui sort dans la vie. Alors quel est le titre de ce poème? Quel titre donneriez-vous à ce poème?

- 369 Catherina : La mort et la vie
- 370 Profesora : La mort et la vie. Bon, d'accord, dites-moi, vous avez vu que Prévert nous a caché la vérité jusqu'à la fin, n'est-ce pas? Il nous dit la vérité à la fin, au dernier eh...à l'avant-dernier vers, la mort dans un cri; c'est là que vous comprenez que ce qu'on a dans la chambre n'est pas la joie, n'est pas l'événement heureux, c'est un événement qui va être malheureux il y a une naissance mais au même temps, de l'autre côté il y a une mort. C'est tragique. Est-ce qu'il pourrait nous donner ce titre?
- 371 Catherina : Non
- 372 Profesora : Si vous aviez ce titre au poème qu'est-ce que vous diriez? La mort et la vie, ah, quelqu'un est mort et quelqu'un est né. Donc on peut pas accepter ce...c'est un titre qui ...qui explique tout. Ça colle au poème mais c'est trop explicatif. Alors, un autre titre, suivez l'exemple de Prévert, cachez la vérité, cherchez un titre

qui montre rien

- 373 Alumna : Madame...
- 374 Rania : Un cri dans la chambre
- 375 Profesora : Un cri?
- 376 Rania : Dans la chambre
- 377 Maria : Non
- 378 Profesora : (se dirige a Maria en tono irritado) Mais, écoute, non, on cherche pas le titre de Prévert, un autre titre à vous, pourquoi? Un cri dans la chambre, bon Tina
- 379 Tina : Eh...eh...la ville dans la nuit
- 380 Profesora : La ville dans la nuit, voilà, 007 dans la nuit, agent secret, là personne ne comprendra rien, la ville dans la nuit
- 381 Rania : La né d'un enfant
- 382 Profesora : La naissance d'un enfant eh? ou un enfant est né mmmh?

- 383 Myrto : Les eh...draps...rouges
- 384 Profesora : Les draps rouges, là c'est la publicité de PEIRAIKI-PATRIAIKI (industria textil griega) eh? Les draps rouges, allez, quelque chose d'autre? Oui?
- 385 Antigoni : Un cri dans la nuit noire
- 386 Profesora : Un cri dans la nuit noire, parce qu'il y a des nuits rouges, ou...des nuits vertes. Un cri dans la nuit noire. Un cri dans la nuit noire ou un cri dans la chambre, un cri dans la nuit, ça serait aussi le titre d'un film assasi...à suspense, alors, vous avez fini?
- 387 Alumnas : (Silencio)
- 388 Profesora : Vous avez fini?
- 389 Alumnas : Oui
- 390 Profesora : Alors, voyons la phrase que Prévert a mis comme titre, vous allez encore deviner, donc il y a deux mots le dernier mot c'est jour, le deuxième jour...eh...le le deuxième mot 'est jour...

- 391 Antigoni : Le premier et le dernier jour
- 392 Profesora : Le premier et le dernier jour
- 393 Profesora : Tu l'avais vu?
- 394 Antigoni : Non
- 395 Profesora : Comment tu connais?
- 396 Antigoni : Eh....
- 397 Profesora : Alors, il y a deux mots, deux mots, jour c'est le deuxième mot, quel est le premier mot?
- 398 Maria : Dernier jour
- 399 Profesora : Allez dernier jour?
- 400 Tina : Premier jour
- 401 Profesora : Premier jour, pourquoi pas le dernier jour?
- 402 Myrto : Ah! c'est parce qu'elle meurt
- 403 Profesora : Oui, c'est l'enfant qui l'intéresse, il est quand même optimiste dans son pessimisme, la mère meurt, mais c'est le premier jour de l'enfant, la

vie recommence, la mère a donné la vie à l'enfant et sa vie mais la vie continue. Premier jour, si c'était le dernier jour il s'agissait de la mère, la mère est morte, c'est fini, ce serait un chapitre fermé, mais il nous parle du premier jour où la vie commence...

- 404 Maria : Ce sont deux mots
- 405 Profesora : Deux mots, j'ai dit deux mots, deux mots dont le deuxième c'est jour. Voilà. Est-ce que vous pouvez en quelques minutes, quelques minutes, pas plus que cinq, écrire un petit poème comme ça?
- 406 Alumnas : Non/ non/ comme ça? Non!
- 407 Profesora : ssscht, comme ça, comme vous l'avez fait tout à l'heure, vous l'avez fait tout à l'heure, essayez d'écrire quatre vers, quatre cinq vers pas plus, dans le style de Prévert...allez...
- 408 Alumnas : Non, non
- 409 Profesora : Allez, travaillez à deux s'il vous plaît!
- 410 Alumnas : Non, madame/ on peut pas

- 411 Profesora : S'il vous plaît, travaillez à deux, essayez, vous l'avez déjà fait tout à l'heure, essayez de donner quatre vers, c'est pas grave, c'est pas pour le prix Nobel que vous le faites
- 412 Alumnas : (Murmullo de fondo, empiezan a trabajar y antes de que acaben suena le timbre. Las alumnas se acercan a la profesora)
- 413 Profesora : Alors vous continuez à la maison et vous apportez vos poèmes lundi. Vous allez apprendre le poème de Prévert pour lundi, par coeur...
- 414 Alumna : Ah, non!
- 415 Profesora : Ah, si!
- 416 Myrto : Madame, la poème du...
- 417 Profesora : Le poème
- 418 Myrto : Le poème du Prévert...
- 419 Profesora : De Jacques Prévert
- 420 Myrto : De Jacques Prévert ou...(quería decir "le notre")

421 Profesora : Non, le poème de Jacques Prévert, voyons...

422 Myrto : Ah!

(423 Algunos alumnas se acercan y empiezan a comentar en griego: “era muy bueno”, “ me ha gustado mucho”, “pero la madre no debería morir” etc.)

TRANSCRIPCIÓN 7

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

- ... Vacilación, indecisión.

 - / Interrupción de un interlocutor por otro.

 - ,. Pausas.

 -]
- Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Instituto Francés de Colonia (Alemania)

Fecha: 20/01/1989

Tipo de clase: Clase de francés para adultos de nivel medio.

Frecuencia: Tres clases de hora y media por semana.

Alumnado: - De nacionalidad alemana.

- Adultos de distintas edades y profesiones..

- 15 alumnos.

Profesor: - Mujer, 35 años, francesa.

- Diplomatura de Letras Modernas y Lingüística..

- 10 años de experiencia en la enseñanza, primero en un centro de formación para trabajadores emigrados o refugiados políticos en París y después en el Instituto Francés de Colonia.

2.- Secuencias.

Duración: 90 minutos de grabación.

Tres secuencias han sido seleccionadas de 5, 1, y 5 minutos.

Secuencia 1: 15 minutos después del comienzo de la clase.

La primera parte de la clase se ha dedicado a la corrección de los trabajos entregados en la clase anterior sobre el “passé composé”. Comentario sobre los errores y rectificación.

Secuencia 2: Se sitúa aproximadamente una hora después del comienzo de la clase.

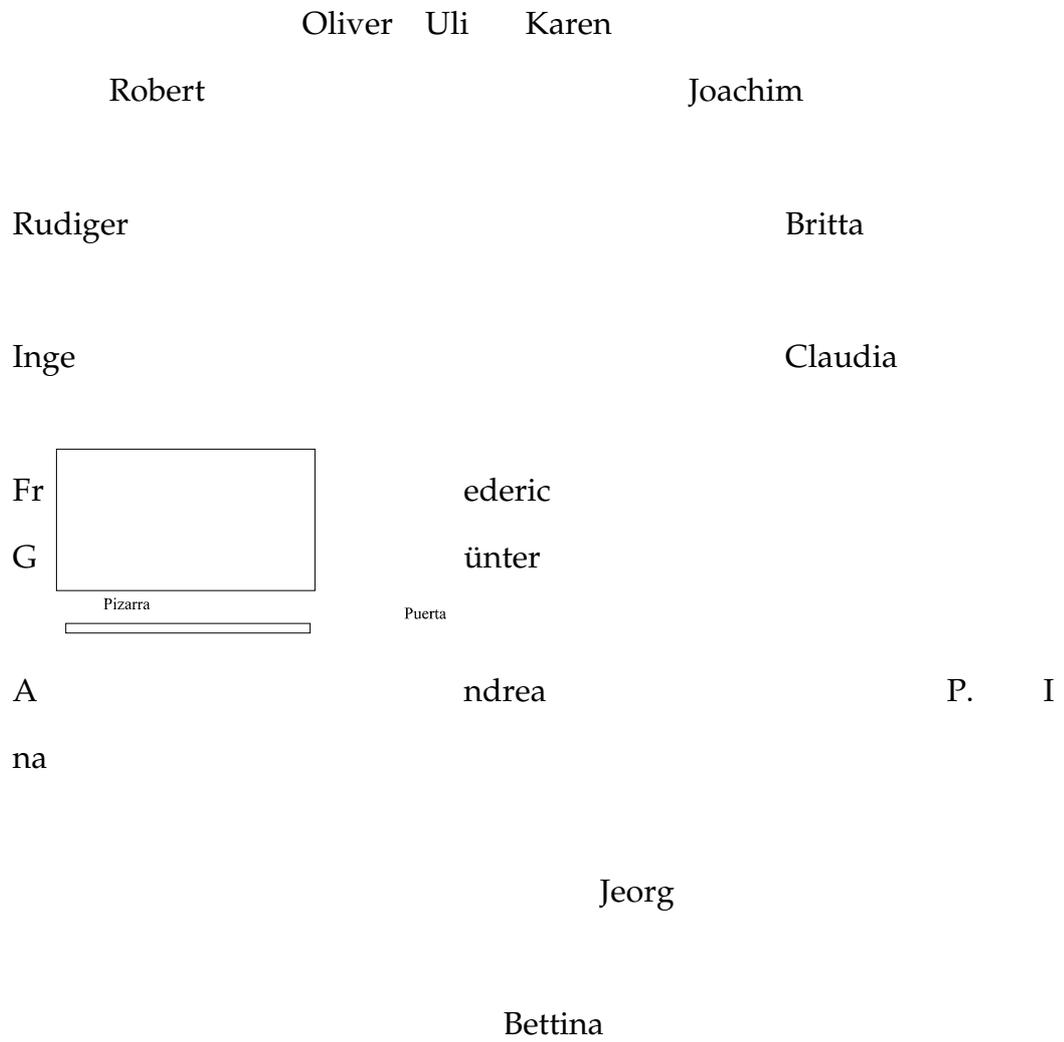
Entre la secuencia 1 y 2 los alumnos han vuelto a escuchar el diálogo “Qui va payer le taxi?” (Archipel 2), el cual ya había sido escuchado en la clase anterior y para el que debían imaginar una continuación trabajando por parejas.

Cada pareja ha relatado su historia imaginada y se ha procedido a la corrección. Esta secuencia es un fragmento de la producción de una de las parejas de alumnos.

Secuencia 3: Tiene lugar durante la última media hora de la clase.

Cada pareja expone su producción y se procede a la corrección.

Distribución espacial de la clase.



Secuencia 1

- 1 Profesora : ...Qui peut raconter? C'est le dialogue...vous vous souvenez? "Zut, on a raté l'autobus". Est-ce que quelqu'un peut raconter cette histoire? Pour commencer, ça peut être...
- 2 Alumna 1 : Ich kann es...auswendig (lo sé de memoria)
- 3 Alumno 2 : Ich habe es auswendig gelernt] (lo he aprendido de memoria) (risas)
- 4 Profesora : auswendig, comment on dit en français?
- 5 Alumno 3 : Qu'est-ce que...auswendig?
- 6 Profesora : Comment on dit auswendig en français?
- 7 Alumnos : (Distintas voces, inaudible)
- 8 Profesora : Par coeur...par coeur
- 9 Alumnos : (Distintas voces en alemán y francés, inaudible)
- 10 Profesora : Je connais le dialogue par coeur...qui peut raconter ce dialogue?
- 11 Alumno : ...? (inaudible)

- 12 Profesora : Qui commence?...Günter, tu commences?
- 13 Günter : Zut!
- 14 Alumnos : (Risas)
- 15 Günter : On/ a rate euh, raté le dernier autobus...
- 16 Profesora : Attention, Günter...je ne demande pas le dialogue par coeur, je demande de raconter l'histoire...
- 17 Günter : Ah oui... (todos rien). Zut!...
- 18 Profesora : Oui
- 19 Günter : Euh, il y a un couple...
- 20 Profesora : Oui
- 21 Günter : qui euh...vient à la euh station euh, ou à l'arrête de autobus
- 22 Profesora : de l'autobus, oui...mmh
- 23 Günter : de l'autobus et si euh arrête...c'est...arrête là...si elle euh, ankommen (llegar)

- 24 Profesora : Ah, ankommen, alors?
- 25 Alumnos : (Varios a la vez, inaudible)
- 26 Profesora : Alors...QUAND ils arrivent
- 27 Günter : Quand ils arrivent
- 28 Profesora : mmh, mmh
- 29 Günter : l'autobus est/ allé
- 30 Profesora : est allé?
- 31 Günter : est allé
- 32 Profesora : Comment on dit? L'autobus...
- 33 Alumna : raté
- 34 Günter : raté
- 35 Profesora : Non...
- 36 Alumno : parti
- 37 Frederic : non...euh...passé

- 38 Profesora : ...Oui, l'autobus est parti, hein? Alors raté?
- 39 Frederic : Verspäten (retrasar)
- 40 Profesora : Tu peux tu peux faire une phrase avec raté, Claudia?...Tu as des ratés hein? C'est pas l'autobus qui est raté. C'est?...les deux amis...
- 41 Claudia : deux amis...raté
- 42 Profesora : Alors, tu me mets ça au passé composé?
- 43 Claudia : est euh, son ratés
- 44 Profesora : Non
- 45 Claudia : ont raté
- 46 Profesora : ...ont raté quoi?
- 47 Claudia : ...le dernier autobus...
- 48 Profesora : Les deux amis ont raté le dernier autobus...dernier autobus hein?
- 49 Claudia : dernier...
- 50 Profesora : mmh...Alors, comment ça continue, Günter?

- 51 Günter : Et euh, elle euh pense qu'est-ce qu'on fait euh, qu'est-ce qu'on fait maintenant...
- 52 Profesora : mmh...
- 53 Günter : et euh, le euh garçon veut, ou l'homme, je ne sais pas...
- 54 Profesora : Oui
- 55 Günter : euh veut...]
- 56 Profesora : le jeune homme...
- 57 Günter : veut aller à pied, mais euh le femme eu ne eut pas...elle dit euh...euh, c'est...le temps est froid et le...
- 58 Profesora : Alors, elle dit le temps est froid...Ça, c'est...(inaudible) incorrect...
- 59 Günter : fait froid...
- 60 Profesora : alors, elle dit...
- 61 Günter : ...le temps fait froid...

- 62 Profesora : le temps fait froid...Non...c'est pas possible non plus (sonriendo) Comment on dit?
- 63 Alumno : Il fait froid
- 64 Profesora : Elle dit qu'il fait froid...qu'il fait froid...IL fait froid, hein? Et c'est...elle dit QUE, hein Günter? Alors, elle dit qu'il...?
- 65 Günter : qu'il fait froid et euh, c'est trop tard...
- 66 Profesora : mmh...
- 67 Günter : euh pour aller
- 68 Profesora : Pour aller/ à la maison/ à pied...mmh
D'accord? Qui...qui peut continuer l'histoire, s'il vous plaît...

Secuencia 2

- 1 Profesora :Elle va Le porter. D'accord? Donc, quand vous avez un pronom...ici...(inaudible)...Oui? Y'avait un groupe qui...
- 2 Inge : ...und was ist "ihn"? (¿y qué es LE?)
- 3 Profesora : C'est...Jeorg. Elle va...ça remplace Jeorg. Elle va porter Jeorg, elle va LE porter...
- 4 Inge : Ah ja...
- 5 Profesora : Oui? C'est l'exercice qu'on a fait mercredi dernier...pour les allemands accusatif, pour les français objet direct...
- 6 Inge : Objet direct...
- 7 Profesora : Oui...parce qu'il y a, il y a des verbes, Inge...qui fonctionnent par exemple en allemand au datif..."helfen" (ayudar), et en français ils fonctionnent avec LE...
- 8 Inge : mmh...
- 9 Profesora : donc, les deux systèmes ne sont pas toujours pareils hein...

10 Inge : Oui

11 Profesora : D'accord. Bon, si je prend, par exemple...

Secuencia 3

- 1 Profesora : ...Ina dit à Jeorg...Mon père a une voiture...Son père a une voiture (escribe las frases en la pizarra)...et je veux dire je vais téléphoner à mon père, mais je ne veux pas répéter "à mon père"...Qu'est-ce que je prends, Rüdiger?
- 2 Rüdiger : Je vais lui téléphoner...
- 3 Profesora : Je veux lui téléphoner...d'accord (escribe en la pizarra)...Je vais lui téléphoner...Et maintenant, Jeorg n'est pas d'accord, parce qu'il trouve qu'il est trop tard. Alors, tu lui dis non...Alors, la même phrase au futur...Non...? avec "tu", oui, oui...
- 4 Alumno : Non, tu ne vas pas lui téléphoner
- 5 Profesora : Non, tu ne vas pas lui téléphoner...(escribe) Non, tu ne vas pas lui téléphoner...Et je veux dire...et Jeorg dit encore à...Ina...(risas) ça va RÉVEILLER ton père. Alors, la même phrase avec le pronom...Joachim? Ça va réveiller ton père...la même phrase avec le pronom...
- 6 Alumno : Qu'est-ce que réveiller?

- 7 Profesora : Réveiller? Tu dors, hein, tu dors, le téléphone sonne RING! Ça te...réveille...
- 8 Alumno : Oui
- 9 Profesora : D'accord?...Jo...Joachim...une phrase...tu ne vas pas lui téléphoner. Ça va réveiller ton père...Je ne veux pas ton père, je veux le pronom; alors ça va...? Je prends quel pronom?
- 10 Joachim : Je ne sais pas
- 11 Profesora : Non?...Larem?...ou, ou...?
- 12 Karen : Encore la phrase...(risas)
- 13 Profesora : Ça va RÉVEILLER ton père...alors, ça va...c'est objet...c'est direct ou indirect, Karen?...(murmullo de fondo, inaudible) réveiller ton père...c'est direct ou indirect?
- 14 Karen : ...direct...]
Er sagt "direct" (él dice directo) (risas)
- 15 Profesora : Karen, regarde...si tu dis...Tu vas téléphoner à ton père...à, c'est indirect...

- 16 Karen : Oui...
- 17 Profesora : Hein? Et...Ça va réveiller ton père, c'est direct...
- 18 Karen : Oui
- 19 Profesora : D'accord?
- 20 Karen : Oui
- 21 Profesora : Alors...ça va réveiller ton père, c'est direct, alors tu prends quel pronom?
- 22 Karen : Le...
- 23 Profesora : Le...alors, fais-moi la phrase...(escribe en la pizarra)
- 24 Karen : Ça va...le réveiller
- 25 Profesora : Ça va le réveiller...oui...ça va le réveiller (vuelve a escribir)...on continue...(murmullo de fondo)
- 26 Alumno : C'est bon...
- 27 Profesora : Bon, maintenant...Ina n'est pas d'accord, hein?...parce que son père se couche très tard,

hein?...et donc, tu n'es pas d'accord avec lui...alors tu dis NON...Ça...?et tu dis...(escribe en la pizarra) le contraire

- 28 Frederic : Madame, ça va...ça va?...Was ist das? (¿Qué es eso?)
- 29 Profesora : Ça...c'est le téléphone, le coup de téléphone...
- 30 Alumno : DAS
- 31 Profesora : ES, en allemand, si vous voulez...
- 32 Alumnos : (distintas voces, inaudible)
- 33 Alumna : Ah!... (Comprensión)
- 34 Profesora : ...oui...?
- 35 Alumno : (inaudible)
- 36 Profesora : Le téléphone, le fait de téléphoner...D'accord, Frederic?
- 37 Frederic : Non
- 38 Profesora : Non?...en allemand, tu aurais "es wird ihn wecken" (Eso va a despertarlo) oui?...d'accord?

- 39 Frederic :? (refunfuña)
- 40 Profesora : Alors...le contraire, Ina?
- 41 Ina : Ça ne réveille...ça ne va pas...le ré-vei-ller...(la profesora escribe en la pizarra)
- 42 Profesora : Encore une fois?
- 43 Alumno : (Inaudible)
- 44 Ina : Ça ne va pas le réveiller
- 45 Profesora : Ça ne va pas le réveiller, oui...(escribe en la pizarra) C'est pas clair, Frederic? Qu'est-ce qui n'est pas clair?
- 46 Frederic : Es...
- 47 Inge :es...(inaudible)
- 48 Frederic : es...es
- 49 Profesora : Es, ou bien DAS en allemand, hein? ES wird ihn wecken...das Telefonat...(Eso va a despertarlo, la llamada telefónica)
- 50 Alumno : Dativ...(Dativo)

- 51 Profesora : Non...non. C'est pas indirect...ça, c'est sujet...(risa de la profesora) euh...Frederic...on peut dire...TU vas le réveiller...DU wirst ihn wecken,...gut, hein?
- 52 Frederic : Ja, ja...(Sí, sí)
- 53 Profesora : Mais, on peut dire aussi...ÇA va le réveiller...ES wird...ES...c'est ce pronom...neutre...allemand...
- 54 Frederic : Autre chose...ça va (ya ha comprendido)
- 55 Profesora : Das Telefonat...wird ihn wecken...ES wird ihn wecken...(La llamada telefónica va a despertarlo, ESO va a despertarlo)
- 56 Frederic : Ach so! (¡Ah! vale) (Ha comprendido)
- 57 Profesora : Oui...? Alors...ça ne va pas le réveiller...euh...alors, maintenant, tu expliques, Ina...Ina, explique que...elle a déjà téléphoné à son père, tard, le soir, et que ce n'est pas un problème...

TRANSCRIPCIÓN 8

EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA

TANSCRIPCIÓN.

- ... Vacilación, indecisión.

 - / Interrupción de un interlocutor por otro.

 - ,. Pausas.

 -]
- Encabalgamiento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

1.- Datos institucionales.

Lugar: Alliance Française de Sabadell.

Fecha: 19 y 20 de diciembre de 1988.

Tipo de clase: Cuarto y tercer año de francés lengua extranjera..

Frecuencia: Dos horas por semana.

Alumnado: - De nacionalidad española (Hispano y catalanoparlantes).

- Adolescentes

- 8 alumnos en la primera clase, 5 en la segunda..

Profesor: - Mujer, 23 años, francesa.

- Diplomatura en Lengua Española. Estudiante de la Licenciatura de Francés Lengua Extranjera.

- No posee ningún tipo de experiencia, realiza una sustitución de una semana.

2.- Sesiones.

Duración de las clases: Una hora cada una.

Metodología: El libro de texto utilizado habitualmente es "En avant la musique".

Documentos utilizados: El comic "Boule et Bill".

Objetivo: Comprensión y expresión escrita.

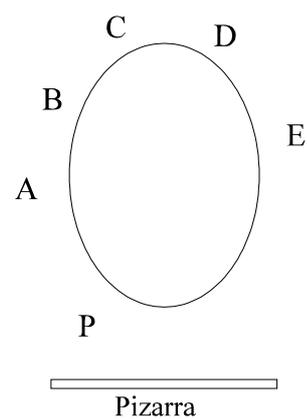
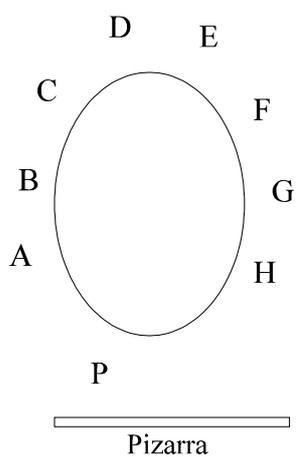
3.- Secuencias.

Duración: 4 minutos 30 segundos y 5 minutos.

Situación del observador: La observación fue realizada por la profesora.

Secuencia 1

1 Profesora : Et alors pourquoi il va chercher un agenda?



- 13 Profesora : Hum, alors qu'est-ce qu'il trouve à la fin qu'est-ce qu'il dit
- 14 Alumno A : Gustave
- 15 Alumno D : Gustave
- 16 Alumno A : Saint Gustave
- 17 Profesora : Saint Gustave, et alors on avait remarqué tout à l'heure que le gardien s'appelait Gustave, c'est donc que c'est la fête de Gustave aujourd'hui alors, pourquoi donc le gardien faisait une drôle de tête au début, pourquoi il n'était pas content
- 18 Alumno A : Parce que on ne l'a pas fêté (risas)
- 19 Profesora : Oui (risas) c'est tout à fait ça c'est ce que se dit en tout cas Boule, il se dit on n'a pas fêté sa fête sa fête et il est de mauvaise humeur, je ne sais pas si vous avez étudié avec Thomas euh (profesor sustituido) les pronoms comme il y a dans cette image-là dans la 5^{ème} image quand on dit, euh, personne n'aura pensé à la lui souhaiter, vous avez étudié les pronoms avec Thomas?

- 20 Alumno H : Oui
- 21 Varios alumnos: Oui
- 22 Profesora : Oui
- 23 Alumno F : Qu'est-ce que c'est souhaiter?
- 24 Profesora : Souhaiter
- 25 Alumno F : Oui
- 26 Profesora : Souhaiter c'est quand tu, quand tu dis bonne
fête à quelqu'un, tu lui souhaites une bonne
fête, d'ailleurs qu'est-ce qu'on peut souhaiter
d'autre à quelqu'un qu'une fête
- 27 Alumno B : Un bonjour
- 28 Profesora : Comment?
- 29 Alumno B : Un bonjour un bonjour
- 30 Profesora : On peut souhaiter une bonne journée oui
- 31 Alumno A : Un voyage quand il va en voyage
- 32 Profesora : Un bon voyage quoi d'autre, par rapport au

calendrier aussi

- 33 Alumno C : Le Noël
- 34 Profesora : ON peut souhaiter un bon Noël, puis il y en a un qui est important où on offre des cadeaux etc. Donc on l'oublie jamais c'est quoi le jour où vous êtes nés?
- 35 Varios alumnos: Anniversaire
- 36 Profesora : Voilà bon anniversaire, et il faut aussi faire une petite différence entre, parce que là (mostrando la imagen) il souhaite la fête de euh...monsieur Gustave alors il dit, bonne fête, et si je le mets au pluriel (escribe en la pizarra: bonne fête/ bonnes fêtes) est-ce que c'est la même chose?
- 37 Alumno A : Bonnes } fêtes
- 38 Profesora : Qu'est-ce que c'est de souhaiter les bonnes fêtes ou souhaiter de bonnes fêtes à quelqu'un en le mettant au pluriel?
- 39 Alumno H : Bon Noël
- 40 Alumno D : Le dernier jour

- 41 Alumno H : Pour Noël bon Noël
- 42 Profesora : Oui c'est plutôt ça, c'est plutôt en même temps Noël et le nouvel an, c'est c'est pas la même chose là (mostrando "bonne fête" en la pizarra) c'est la fête de quelqu'un c'est donc par rapport à son prénom, alors que là (mostrando "bonnes fêtes" en la pizarra) c'est fêter bon Noël et bonne année, donc c'est un peu de circonstance puisque c'est bientôt, alors on va voir aussi une différence entre donc ce que l'on a vu là bonne fête. Remar...regardez ce que dit euh enfin ce que pense le chien là (muestra la imagen), Bill, à la fin il dit, et quand le parc euh le gardien de parc est de mauvaise humeur c'est toujours notre fête, quand il dit c'est notre fête est-ce que c'est la même chose que, c'est la fête du gardien, quelle est la différence justement? Parce que c'est la même expression on dit toujours c'est ma fête (escribe en la pizarra: "c'est ma fête") si je dis aujourd'hui c'est ma fête, ça peut vouloir dire deux choses, c'est quoi ces deux choses? (Suspiros de los alumnos), ben la première c'est qu'on a vu tout à l'heure, c'est fêter le la fête par rapport au prénom, hein, et qu'est-ce que ça pourrait être le deuxième? C'est ce que pense le chien Bill, quand il dit ça va être notre fête

- 43 Alumno F : Anniversaire
- 44 Profesora : Comment?
- 45 Alumno F : L'anniversaire
- 46 Profesora : Non, ça ça n'a plus du tout le même sens en fait, (risas) ben quand on dit c'est ma fête aujourd'hui c'est que ça va se passer assez mal, si euh on va donner un exemple euh, aujourd'hui j'ai pas pas arrêté de me faire enguirlander dans la rue, d'abord on m'a marché sur les pieds et après on m'a bousculé et après on m'a dit que je ne devais pas rester ici etc. Alors je dis c'est ma fête aujourd'hui parce que tout le monde me fait quelque chose mais quelque chose de mal naturellement mais c'est une expression, c'est une expression familière mais on le dit assez souvent hein, c'est ma fête, c'est justement parce que tout le monde pense à vous sans vraiment le vouloir quoi, tout le monde fait quelque chose par rapport à à vous-même, alors dans l'image qui suit...

- 11 Profesora : Oui
- 12 Alumno E : Lambert
- 13 Profesora : Oui
- 14 Alumno E : Sophie
- 15 Profesora : Oui
- 16 Alumno E : Et Gustave ah!
- 17 Profesora : Alors ce sont des prénoms qui sont effectivement dans le calendrier mais qui ne sont pas très employés en fait en français. Sophie oui on le dit il y a beaucoup de Sophie mais Alfred, Cornélis, Lambert, c'est des vieux noms et on a, il n'y a plus beaucoup de français qui s'appellent Lambert hein? Et alors qu'est-ce qu'il voit? justement Saint Gustave, alors qu'est-ce qui se passe là?
- 18 Alumno D : C'est, c'est...
- 19 Alumno C : Que c'est le saint de...]
- 20 Profesora : Oui voilà c'est la fête, c'est la fête du gardien,

donc qu'est-ce qu'il se dit, pour quoi justement le gardien faisait la tête, d'après euh le petit garçon?

- 21 Alumno E : Parce que, il il y a quelqu'un qu'il euh non parce que, ay, parce que il ne se rappelle pas son anniversaire
- 22 Profesora : Ah peut-être oui
- 23 Alumno E : Non l'autre chose
- 24 Profesora : De la fête
- 25 Alumno E : Oui
- 26 Profesora : Oui il pourrait y avoir d'autre raisons, c'est la fête de Gustave et Gustave n'est pas content
- 27 Alumno B : Parce que...
- 28 Alumno C : Parce que aucun...
- 29 Alumno B : Il ne...
- 30 Alumno D : Il ne se...
- 31 Alumno B : Il ne se rappelle-pelait pas

- 32 Profesora : Voilà personne ne s'est rappelé de sa fête. Les gens ont oublié oublié que c'était la Saint Gustave et personne ne lui a souhaité bonne fête, qu'est-ce qu'on peut souhaiter d'autre aux gens à part une fête? d'autres jours hein? pas pas le jour de la fête qu'est-ce qu'on souhaite aussi habituellement? tu l'as dit aussi tout à l'heure
- 33 Alumno E : Anniversaire
- 34 Profesora : Oui, qu'est-ce qu'il y a d'autre?
- 35 Alumno C : Le Noël
- 36 Profesora : Oui un bon Noël
- 37 Alumno D : Pâques
- 38 Profesora : Des bonnes Pâques
- 39 Varios alumnos: Vacances
- 40 Profesora : Oui de bonnes vacances c'est toujours quelque chose de positif de bien c'est toujours bonne fête bon Noël bonne bon anniversaire hein? Et est-ce que d'après vous c'est la même chose

quand je dis euh, ah euh, si je dis...? (escribe en la pizarra: je te souhaite...bonne fête) vous connaissez le verbe souhaiter? il est dans le texte là je ne sais pas si (murmullo)

- 41 Varios alumnos: [Oui
- 42 Profesora : Je te souhaite bonne fête, et si je dis, (escribe en la pizarra: des bonnes fêtes) je te souhaite de bonnes fêtes, qu'elle est la différence entre ces deux phrases-là? rien que dans l'orthographe on voit une différence, après on va voir la différence de sens
- 43 Alumno B : Une, bonnes fêtes c'est un plu un pluriel
- 44 Profesora : Oui, là c'est au pluriel et alors est-ce que ça veut dire la même chose?
- 45 Varios alumnos: Non
- 46 Profesora : Non, alors quelle est la différence?
- 47 Alumno : Que...
- 48 Alumno E : Que un bonne fête c'est comme une un jour...
- 49 Alumno B : Un jour...c'est Noël

- 50 Profesora : Voilà très bien donc là (muestra la pizarra) c'est par rapport au prénom de la personne, aujourd'hui c'est la saint je ne sais pas trop quoi (corrige la ortografía de "prénom" en la pizarra) prénom, pardon hop, donc on fête la la fête de la personne suivant son prénom et là (muestra la pizarra) c'est pour fêter le bon Noël, et puis bonne année
- 51 Varios alumnos: (Intercambio de información en lengua materna: catalán)
- 52 Profesora : Et c'est ce qu'on appelle aussi les bonnes fêtes c'est aussi le fêtes de...
- 53 Alumno C : Vacances
- 54 Profesora : Oui, mais on appelle ça les fêtes de fin d'année (escribe en la pizarra) je ne sais pas s'il va écrire jusqu'au bout mon crayon (risas), parce que bon c'est à la fin de l'année et pour commencer l'année suivante donc les bonnes fêtes les fêtes de fin d'année à ne pas confondre avec l'autre c'est pas tout à fait la même chose hein? alors euh, qu'est-ce qu'est-ce que pense le petit chien là euh bill? on voit ça dans la la bulle euh cinq, la cinquième bulle, la cinquième image pardon

on a le chien qui pense qu'est-ce qu'il dit
quelqu'un peut me le lire?

55 Alumno C : Oui euh...

56 Profesora : Hum...

57 Alumno C : Mais quand le gardien de parc est de mauvaise
humeur c'est notre c'est toujours notre fête

58 Profesora : Voilà c'est toujours notre fête est-ce que ça veut
dire la même chose, que c'est la fête du
gardien?

59 Alumno D : Non

60 Profesora : Non il y a une différence et quelle serait la
différence, parce que l'expression est la même
je dis c'est ma fête (escribe en la pizarra) ou
c'est la fête du gardien c'est pareil c'est ma fête,
et cette phrase elle peut avoir deux sens
alors quels pourraient être les sens de cette de
ça?

61 Alumno : Euh...

62 Alumno E : Le jour du prénom

- 63 Profesora : Oui
- 64 Alumno E : Et...
- 65 Alumno D : Et c'est...
- 66 Profesora : Et le sens le deuxième sens dont parle euh le chien euh Bill?
- 67 Alumno B : Que c'est pour sa faute que qu'il est...
- 68 Profesora : Oui
- 69 Alumno B : Euh...fâché
- 70 Profesora : Oui très bien donc là (muestra la pizarra) c'est par rapport au prénom(corrige la ortografía de prénom) ah décidément j'écris toujours pareil hop donc c'est quelque chose qui est positif on va souhaiter une bonne fête c'est quelque chose d'agréable de bien on peut faire un cadeau pourquoi pas et là (escribe en la pizarra) euh je ne sais pas trop comment le noter mais c'est quelque chose de mauvais justement si je dis aujourd'hui c'est ma fête c'est parce que euh tout le monde m'a embêté et puis on m'a bousculé dans la rue et on m'a marché dessus et on n'arrête pas de ma faire, des ennuis donc

je dis ah ça c'est c'est ma fête aujourd'hui j'en ai vraiment assez, et en fait si c'est la même expression c'est parce qu'il y a quand même un point commun c'est que dans la première les gens pensent à souhaiter la fête à quelqu'un, et dans la deuxième les gens font quelque chose à quelqu'un même si c'est quelque chose de mal hein? donc c'est deux expressions qui veulent vraiment dire deux choses différentes, alors on va continuer...