

# *Gramática y evolución metodológica en francés lengua extranjera*

María Teresa OLABARRIETA GOROSTEGUI  
y María del Pilar SERRANO ALMODÓVAR

## 1. GRAMÁTICA Y DIDÁCTICA

¿La enseñanza/aprendizaje de la gramática es indispensable para comunicar en lengua extranjera? Es la eterna pregunta que ha suscitado multitud de respuestas que han dado lugar a diferentes propuestas metodológicas, a veces antagónicas, en cuanto a los medios pedagógicos más idóneos para llegar a la interiorización gramatical.

Se puede hablar de dos corrientes distintas (Besse y Porquier, 1984). En primer lugar, la interiorización de la gramática de la lengua extranjera se hace de forma similar a la de la gramática de la lengua materna, por medio del contacto prolongado con las personas que la hablan. En la clase hay que reproducir unas condiciones de apropiación de la lengua extranjera parecidas a las de la lengua materna, por medio de la imitación, repetición e interacción, dando mayor importancia al aspecto oral. Esta concepción aparece en los métodos naturales, directos, audio-oral, audiovisual y comunicativo.

La segunda corriente es la de los que piensan que la interiorización grammatical de la lengua extranjera sigue procesos diferentes a los de la lengua materna. La apropiación es artificial, a través de la reflexión y el razonamiento, dando mayor importancia al escrito. Esta concepción aparece en el método tradicional.

Estas dos posturas se encuentran en la propuesta de Krashen (1981) que establece la dicotomía *adquisición/aprendizaje*. La *adquisición*, proceso subconsciente, implícito y orientado a la significación más que a la forma y el *aprendizaje*, proceso consciente, explícito y orientado más a la forma que al sentido.

Para Krashen estos dos procesos pueden coexistir en momentos diferentes, dando más peso siempre a la adquisición. Si en teoría esta distinción resulta útil, no lo es tanto desde el punto de vista didáctico, ya que las dos se mezclan constantemente.

En la práctica de la clase de lengua, estas propuestas pueden concretarse en los tres procedimientos clásicos (Besse y Porquier, 1984) que a continuación citamos:

1. El profesor (o el manual) da explicaciones y formula las reglas gramaticales de la lengua extranjera.
2. No se dan explicaciones gramaticales pero los alumnos trabajan la gramática de manera intensiva a través de ejercicios sistemáticos con los que se fijan las regularidades morfológicas y sintácticas de la lengua extranjera.
3. El profesor utiliza procedimientos que conllevan una práctica guiada y la gramática se aprende, en principio, por y para la comunicación. No se trata de enseñar la descripción gramatical sino de que el alumno lleve a conceptualizar las regularidades de la lengua extranjera.

Se habla de gramática explícita en el primer caso y de implícita en el segundo, aunque en los dos el objetivo es aprender una descripción gramatical, de manera deductiva o inductiva.

La descripción del funcionamiento de la lengua (gramática) ha recorrido tres etapas distintas que se reflejan en los procedimientos antes citados y que corresponden a las tres grandes corrientes metodológicas que más han influido en la Didáctica del Francés lengua extranjera: Tradicional, Audio-visual SGAV y Comunicativo.

## 2. LOS EJERCICIOS GRAMATICALES: CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA

El ejercicio gramatical es imprescindible en la clase de lengua. Como técnica de aprendizaje atraviesa las modas y constituye un componente esencial de todos los métodos de lengua extranjera, cualquiera que sea su opción lingüística y metodológica (Vigner, 1982).

Para los que apoyan la *adquisición*, el ejercicio deberá sustituir a las explicaciones gramaticales ya que es una copia del uso de la lengua y un sustituto de la enseñanza explícita de una descripción. Sin embargo, para los que están a favor del *aprendizaje*, debe ser el resultado de una simplificación de las descripciones gramaticales, sirviendo para reforzar, por medio de la repetición, el aprendizaje de los paradigmas de una descripción.

El ejercicio gramatical está inscrito dentro del ritual propio de la clase y por ello posee unas características que le distinguen de cualquier otra actividad. Citando nuevamente a Besse y Porquier podrían quedar resumidas así:

- El ejercicio gramatical es *repetitivo*, con el fin de que el alumno aprenda y el profesor pueda evaluar objetivamente.
- Es *artificial*, debe ser realizado siguiendo unas reglas concretas y bien delimitadas previamente, de ahí el carácter cerrado de los ejercicios gramaticales.
- Cada ejercicio trabaja *una sola dificultad* de la lengua extranjera, considerando esta actividad como esencialmente metalingüística, por ello responde más al aprendizaje que a la adquisición.

Didácticamente tiene una doble función, por un lado es el medio por el que se asegura la fijación y/o la corrección de determinados aspectos (función de entrenamiento) y por otro sirve para constatar si ha habido o no aprendizaje (función de evaluación), gracias a su ejecución correcta o incorrecta.

El ejercicio gramatical se encuentra siempre presente en la clase de lengua pero adopta distintas formas de presentación y desarrollo, por ello el establecimiento de una tipología resulta una tarea muy complicada.

En este artículo citaremos las tipologías que, a nuestro entender, son más útiles para el trabajo del profesor en la clase. Cronológicamente, la primera que debemos citar, por su repercusión y utilización posteriores, es la de *los ejercicios estructurales* (F. Réquédat, 1972). A continuación hay que citar la *tipología comunicativa* establecida por las autoras del método Archipel (Sabine Raillard y Janine Courtillon, 1982) y finalmente una tipología que, sintetizando, aglutina en cuatro grandes categorías todos los ejercicios gramaticales que se pueden utilizar para el aprendizaje de la gramática (Besse y Porquier, 1984).

#### A) *Los ejercicios estructurales* (Réquédat, 1972)

Los ejercicios estructurales son producto de la colaboración entre lingüistas y pedagogos. A partir de análisis lingüísticos rigurosos, se establecen los elementos que deben estar presentes en un curso de lengua extranjera, al tiempo que se propone una progresión teniendo en cuenta los mecanismos de aprendizaje.

Al principio, los ejercicios estructurales eran parte integrante del curso de francés como material complementario para el trabajo en clase o para el laboratorio. La clasificación que propone Réquédat es, sobre todo, práctica para que el profesor pueda desarrollar sus ejemplos. Establece también una progresión, en cuanto al nivel de dificultad, que abarca desde los ejercicios de repe-

tición simple hasta las transformaciones más complejas. Dicha clasificación es la siguiente:

a) *Ejercicios de repetición*, ligados a la corrección fonética y a la entonación por medio de la repetición de un grupo, de la utilización de pares mínimos, de repeticiones regresivas o adicionales de los nuevos segmentos de la frase, etcétera.

b) *Ejercicios de sustitución*. Existe una gran variedad en la que se distinguen dos categorías: *las sustituciones sin concordancia* en las que la dificultad varía teniendo en cuenta el número de elementos que hay que sustituir y *las sustituciones con concordancia* en las que aparece un cambio de lugar y una modificación de los elementos.

c) *Ejercicios de transformación*. Este tipo de ejercicio permite pasar de una estructura simple a una compleja y viceversa. Dicha transformación puede obtenerse por adición, reducción o transposición.

d) *Preguntas*. La utilización de los diálogos como presentación de los contenidos por los métodos estructurales SGAV propone el planteamiento de este tipo de ejercicios que varía según el nivel de la clase. La variación en los ejercicios se produce según las respuestas deseadas, pudiendo ir desde la repetición del contenido de la pregunta a las respuestas construidas teniendo en cuenta los diálogos o textos estudiados o bien a las respuestas abiertas en las que el alumno debe justificar la respuesta, dando una explicación.

Vigner (1984) completa esta tipología estructural añadiendo los ejercicios de pregunta/respuesta y las microconversaciones.

e) *Pregunta/respuesta*. Pueden ser considerados como una contextualización mínima del ejercicio estructural. Poseen las características de dicho ejercicio (repetición, ausencia de actividad metalingüística), pero la diferencia más importante estriba en el hecho de establecer una relación más funcional entre la pregunta formulada por el profesor y la respuesta dada por el alumno.

f) *Microconversaciones*. El modelo inicial se amplía a las dimensiones de una conversación reducida en la que haya, al menos, un cambio en cada réplica del diálogo.

g) *Ejercicios de reutilización*. Son el principio de una evolución del ejercicio estructural, al intentar contextualizar la producción lingüística, aunque no sean originales en cuanto a la forma. Aparecieron por primera vez en el método *Voix et images de France* en 1961 como ejercicios complementarios para el laboratorio. En lugar de responder a partir de un modelo inicial, el alumno analiza la situación de enunciación debiendo encontrar la respuesta apropiada, tal y como reaccionaría una persona cualquiera en una situación análoga.

**B) Tipología comunicativa** (S. Raillard y J. Courtillon, 1982)

Cuando aprendemos una lengua extranjera tenemos que adquirir tres tipos de reglas:

- *Reglas pragmáticas*. Son las que están en relación con la adecuación a la situación de comunicación
- *Reglas sintácticas y morfosintácticas*, que suponen el conocimiento de las formas y de las posibilidades de relación de los elementos de la lengua.
- *Reglas semánticas o nocionales* que aseguran el conocimiento del contenido nocional de los significantes gramaticales para usarlos correctamente.

El paso de la teoría a la práctica queda establecido en el libro del profesor con la selección de tres tipos de ejercicios:

a) *Ejercicios de tipo pragmático*. Para el aprendizaje de las reglas pragmáticas, como en los métodos precedentes, se utiliza la puesta en situación de las formas lingüísticas. Aquéllos por medio de los diálogos en situación y en el método Archipel con los denominados *canevas de jeux de rôle* y con las numerosas interacciones en la clase. El objetivo de esta actividad es asegurar una reutilización rápida de lo adquirido.

b) *Ejercicios de tipo sintáctico*.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de las formas y de las estructuras compete sobre todo a la memoria, los ejercicios que se plantean son los estructurales pero haciendo el esfuerzo de clasificarlos de forma funcional porque el objetivo no es reforzar lo aprendido con el diálogo y los canevas de jeux de rôles sino conceptualizar, es decir tomar conciencia de una regla y ser capaz de explicitarla (Courtillon y Raillard, 1982).

c) *Ejercicios de tipo nocional*

Un enfoque nocional de la gramática permite establecer una progresión sobre el sentido de la forma y no sobre la forma misma. Así, por ejemplo, en la progresión de Archipel, la enseñanza del presente no es el objetivo ni el fundamento sino la expresión de los hábitos, modos de vida, creencias..., según el semantismo del léxico verbal. Son ejercicios en los que se tienen en cuenta los contenidos de sentido sugeridos por las formas y no únicamente las formas consideradas como categorías gramaticales en sí mismas.

**Tipología de H. Besse y R. Porquier, 1984**

Estos autores proponen cuatro grandes categorías de ejercicios que sintetizan las propuestas anteriormente expuestas.

*a) Ejercicios de repetición*

Como los estructurales del mismo nombre, están en relación con la memorización y la corrección fonética y ponen en juego aspectos léxicos, gramaticales e incluso pragmáticos —como en algunas dramatizaciones— sin que el alumno tenga que modificarlos.

La principal objeción que se puede hacer es que el alumno no repite exactamente los modelos que se le ofrecen sino que lo hace en función de sus propias cribas —semióticas, fonológicas, gramaticales o metalingüísticas. Ello significa que una producción errónea no se corrige por medio de la repetición sino con el establecimiento de una pedagogía de la percepción metalingüística.

*b) Ejercicios «à trous»*

Se refieren tanto al escrito como al oral. Una entonación con suspense, un silencio, pueden remplazar a un espacio en blanco o a unos puntos suspensivos.

El principio pedagógico subyacente es el de proponer al estudiante un paradigma de unidades (morfemas, palabras, sintagmas, frases e incluso párrafos) y pedirle que inserte cada una de ellas en el espacio apropiado. Son ejercicios que se refieren a las conexiones y a las relaciones sintagmáticas de las unidades lingüísticas, cualquiera que sea la convencionalidad existente entre ellas.

Como ejemplo de este tipo de ejercicios, podemos citar algunos dictados, explicaciones de texto, ciertas técnicas para enseñar vocabulario, las prácticas gramaticales de inspiración estructural, los ejercicios para la reconstitución de textos, los procedimientos de lectura global por medio de la búsqueda de indicios y de anticipación del contenido, etc. (Verdelhan, 1982).

Los ejercicios «à trous» gramaticales se refieren a las unidades que dependen de paradigmas cerrados y sirven más para controlar aspectos metalingüísticos que para facilitar la práctica sintagmática no dirigida de dichas unidades porque privan al alumno de su autonomía enunciativa, en lugar de facilitar y desarrollar la competencia comunicativa de la lengua.

Dichas actividades léxicas o sintagmáticas, sin embargo, dependen de paradigmas abiertos y pueden favorecer el desarrollo de la competencia de la lengua, es un ejercicio más creativo y por lo tanto más interesante. Como ejemplo, se puede citar el procedimiento seguido después de la primera audición de un documento grabado, en el que el profesor escribe en la pizarra lo que han retenido sus alumnos de forma progresiva hasta la reconstitución completa del documento.

c) *Ejercicios «structurels» (con estructuras)*

En estos ejercicios, la característica común es la reiteración de una misma estructura por medio de la práctica de frases o secuencias diferentes unas de otras. Se trata de la reiteración dirigida de la misma estructura pero bajo apariencias «langagières» distintas. El alumno podrá, de este modo, llegar a producir frases por generalización.

Pertenecen a este tipo de ejercicios, los estructurales propiamente dichos, las microconversaciones, los ejercicios en situación o de «réemploi», algunos ejercicios comunicativos, ciertos juegos y los de reflexión gramatical que tienden a la inducción de una regla explicitada por medio de ejemplos bien elegidos.

Para el buen uso pedagógico de los mismos hay que respetar tres reglas:

1. Explicitar claramente, en lengua extranjera o materna, la estructura sobre la que se ha construido el ejercicio, ya que el alumno debe conocer el aspecto gramatical que ordena los enunciados para que él pueda producir más.
2. Contextualizar los ejemplos presentados para que alumno pueda desechar posibles interpretaciones erróneas.
3. Este tipo de ejercicios debe surgir a partir de la estructura con la que se ha trabajado. Los intentos de generalización de los ejercicios estructurales desembocan a menudo en enunciados gramaticalmente dudosos o inaceptables.

Para concluir, estos ejercicios sólo funcionan bien si el léxico, la sintaxis o la pragmática de presentación son bien conocidos por todos.

d) *Ejercicios de reformulación*

En este tipo de ejercicios se especula con el hecho del habla constantemente atestiguado, según el cual es siempre posible decir de otra forma lo que se quiere expresar o lo que se nos ha dicho. Es una especie de traducción intralingual. Su principio pedagógico es la reiteración de un mismo contenido de significación (sentido de una palabra, noción, intención de comunicar, acto lingüístico, argumentos, etc.) a través de las distintas formulaciones que puede recibir en una situación de comunicación determinada o en situaciones diferentes.

Las actividades de reformulación intralingual se han utilizado, sobre todo, para facilitar el acceso al significado extranjero pero no para favorecer sistemáticamente la interiorización gramatical de la lengua extranjera.

Ponen de manifiesto nociones lingüísticas tales como las funciones, los actos de habla, las paráfrasis, el estilo indirecto, es decir, las que constituyen el campo de los estudios enunciativos y pragmáticos actuales (intención, implícitos, presuposiciones, co-referencia, argumentación, etc.).

Los ejercicios de reformulación más utilizados son los de comprensión oral o escrita donde el estudiante debe elegir entre varias formulaciones de un cierto contenido la que sea más adecuada. Esta técnica (Q. C. M. y la de numerosos ejercicios funcionales) está basada en la teoría de los actos de habla.

El buen uso pedagógico que se haga de estos ejercicios depende de que su corrección no sea cerrada; esto quiere decir que el profesor deberá aceptar todas las reformulaciones que los estudiantes pueden justificar con un contexto plausible.

El material audiovisual utilizado para este tipo de ejercicios debe presentar unas características comunes:

- Las imágenes deben comprender varias secuencias o una historia continua para restringir la ambigüedad de las mismas por separado.
- No debe tener «bocadillos» porque entonces los alumnos tratan de descubrir el contenido y no de reformular la intención del personaje.
- El diálogo debe estar en situación, es decir, inserto en un lugar, un momento y con unas acciones e interacciones de los protagonistas determinadas.

### 3. EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES GRAMATICALES A TRAVÉS DE UN EJEMPLO CONCRETO: LA INTERROGACIÓN

Como decímos en el primer punto de nuestro trabajo, en la enseñanza del FLE ha habido distintas corrientes metodológicas pero han sido el método tradicional, el método SGAV y los enfoques comunicativos los que han marcado las etapas más representativas en la evolución de la didáctica.

Nuestro propósito es analizar la evolución de la enseñanza de la gramática según la metodología en vigor a través de un tema concreto. Dicho tema es la interrogación ya que abarca tanto aspectos morfológicos como sintácticos y al mismo tiempo es muy representativo desde el punto de vista comunicativo.

Los manuales han sido seleccionados en función de su utilización. Así para el método tradicional hemos seguido:

THIERRY, R. H. (1922): *Método de francés. Libro I*, Magister, Barcelona.  
MAUGER, A.: *Cours de langue et de civilisation francaises*, Niveles I (1853) y II (1955), Hachette, París.

PERRIER, A. (1956): *Método Perrier. Segundo curso de lengua francesa*, Ed. Perrier, Barcelona.

Para el método SGAV:

RIVENC, P. (*et autres*) (1961): *Voix et images de France*, CREDIF.

MOGET, M.-T. (1971): *De Vive Voix*, Didier, París.

CAPELLE (*et autres*) (1973): *La France en direct*, 2.A., Hachette, París.

Para los enfoques comunicativos:

COURTILLON, J., y RAILLARD, S. (1982): *Archipel I*, Didier, París.

Como método de trabajo hemos seleccionado tres aspectos, en primer lugar la presentación del tema y la progresión seguida en el manual, después los tipos de ejercicios utilizados y por último, el lugar que ocupa en la unidad o lección.

### 3.1. *Métodos tradicionales*

#### a) *Presentación y progresión gramatical*

En los tres manuales analizados, la lección comienza con la descripción de un punto gramatical concreto, seguido de un diálogo o de una lectura pensados para ilustrar ese aspecto gramatical.

Las explicaciones están expresadas en lengua española, a pesar de que sus autores son franceses, para facilitar la adquisición, dando numerosos ejemplos franceses y evitando todo aquello que no sea esencial.

Para no complicar la tarea del alumno, como así lo indican los autores de estos manuales en los prólogos correspondientes, la progresión se establece siguiendo unos criterios basados en la dificultad, pasando de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, dividiendo las dificultades de forma que el alumno concentre toda su atención en cada una de ellas (Thierry, 1922).

Hemos observado, sin embargo, que en los ejercicios y desde la primera unidad hay que trabajar con aspectos gramaticales que no han sido explicados ya que al establecer una progresión formal de la lengua se necesitan otros conocimientos. Así la interrogación aparece desde la primera unidad del nivel 1 del método Mauger con los ejemplos clásicos y tan utilizados de «Qu'est-ce que c'est?...» (Leçon 1), «Où est?...?» (Leçon 3), «De quelle?...?» (Leçon 4) «Suis-je?» inversión de sujeto y «Est-ce?...?» (Leçon 5 y Leçon 7), etc., y en cambio como tal contenido gramatical no aparece explicado hasta la lección 50.

La progresión se establece, pues, teniendo en cuenta las categorías gramati-

cales (artículo, sustantivo, adjetivo...), en el caso que nos ocupa se encuentra diseminada en diferentes lecciones.

### Cuadro 1

#### FORMA INTERROGATIVA

Ai-je?	¿Tengo yo?
as-tu?	¿Tienes tú?
a-t-il?	¿Tiene él?
avons-nous?	¿Tenemos nosotros?
avez-vous?	¿Tenéis vosotros?
ont-ils?	¿Tienen ellos?

Como se ve, la forma interrogativa se construye colocando en primer término el verbo y en segundo lugar el pronombre, uniéndolos con un guión.

En la tercera persona del singular, tanto en el masculino como en el femenino, se coloca una **t** entre el verbo y el pronombre para evitar el encuentro de vocales. Ejemplos: **a-t-il?** ¿tiene él? **a-t-elle?** ¿tiene ella?

#### REMARQUES

Cuando en las frases interrogativas el sujeto gramatical es un *nombre*, se coloca en primer término este nombre, al cual sigue el verbo más el pronombre correspondiente. Ejemplos: **Edouard** a-t-il le cahier? ¿Tiene Eduardo el cuaderno? **Les élèves** ont-ils le dictionnaire? ¿Tienen los alumnos el diccionario?

Los signos de interrogación se colocan, en francés, únicamente al final de la frase.

(Thierry. Leçon I)

**Quel**, se emplea a menudo para interrogar y en frases admirativas.

#### MASCULINO

**quel**, qué

#### FEMENINO

**quelle**, qué

#### PLURAL

**quels**, **quelles**, que

Ejemplos:

**Quel** temps fait-il?

¿Qué tiempo hace?

**Quelle** heure est-il?

¿Qué hora es?

**Quels** livres désirez-vous acheter?

¿Qué libros desea V. comprar?

**Quelles** bagues préférez-vous?

¿Qué sortijas prefiere V.?

**Quelle** température agréable!

¡Qué temperatura tan agradable!

(Thierry. Leçon VII)

Algunos pronombres relativos se emplean también para interrogar, careciendo en este caso de antecedente.

Ejemplos:

- |  |  |
|--|--|
| <b>Qui</b> êtes-vous?  | <i>¿Quién es V.?</i>   |
| <b>Que</b> voyez-vous sur la table?                            | <i>¿Qué ve V. sobre la mesa?</i>                                 |
| A <b>quoi</b> pensez-vous?                                     | <i>¿En qué piensa V.?</i>  |
| De toutes ces cartes postales,<br><b>laquelle</b> préférezvous | <i>¿De todas estas tarjetas postales,<br/>¿cuál prefiere V.?</i> |

(Thierry. Leçon X)

## Cuadro 2

### GRAMMAIRE

#### *Les adjectifs interrogatifs*

Singulier: **Quel?** **Quelle?**  
**Quelle** heure est-il?

Pluriel: **Quels?** **Quelles?**  
**Quels** livres avez-vous?

#### *Les pronoms interrogatifs*

Pour une personne

*Sujet: Qui? ou (dans la langue parlée) Qui est-ce qui?*

(Après le pronom interrogatif Sujet, le verbe est toujours à la 3<sup>e</sup> personne du singulier)

**Qui tombe?** }  
**Qui est-ce qui tombe?** } — Des enfants tombent.

*Objet direct: Qui?*  
(avec inversion)

**Qui regardes-tu?** { Je regarde  
le professeur

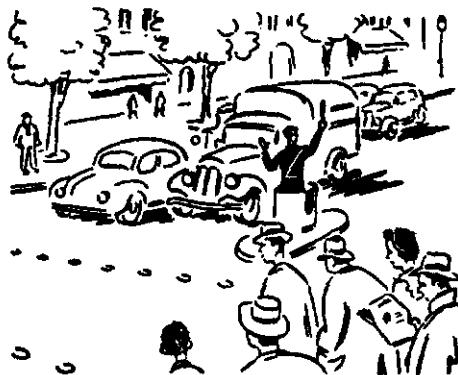
On dit aussi: qui est-ce QUE (sans inversion)

*Objet indirect: (A) qui?*  
(avec inversion)

**A qui parles-tu?** Je parle à mon ami.  
**De qui parles-tu?** Je parle de mon ami.

On dit aussi: à qui est-ce QUE (sans inversion)

### *Les rues, la circulation*



clettes (f.), les bicyclettes (f.) rouent, très nombreux. Aux carrefours (m.), les signaux rouges arrêtent la circulation, puis les signaux verts remettent tout en marche.

Mais soudain, notre ami veut traverser la rue et changer de trottoir (m.): quelle est cette boutique rouge? C'est une grande librairie. Il s'avance sur la chaussée. Heureusement, les voitures se sont arrêtées; M. Vincent passe lentement devant les camions et les autos, et il arrive au trottoir.

Hélas ! Il tombe sur un agent de police qui l'attend, un carnet à la main, «Monsieur, vous deviez prendre le passage clouté, là-bas, à cinquante mètres... Quel est votre nom?... Ah! vous êtes étranger? Bon. Mais attention! Une autre fois vous paierez une amende...»

(Mauger, Nivel 1, Lección 50, p. 140.)

#### b) *Tipos de ejercicios*

La relación entre gramática y práctica de la lengua supone una concepción deductiva. Después de la presentación del punto grammatical, el alumno debe poner en práctica dichas reglas formales y el profesor verifica su aprendizaje por medio de unos ejercicios.

No se trata de que el alumno aprenda a expresarse sino de que aprenda a utilizar la morfosintaxis.

Son ejercicios de traducción directa e inversa, otras veces hay que completar o transformar frases. Desde el principio se utiliza la traducción y los ejemplos, temas, frases e incluso el vocabulario seleccionado están muy alejados de la lengua utilizada en la vida real. Así, por ejemplo, en el manual Thierry (1.<sup>a</sup> lección) aparecen frases del tipo: «¿Tiene usted siete cuadernos? Sí, señor, yo tengo siete cuadernos» (p. 19). O también «¿Dónde está la regla? Está debajo de la silla» (p. 28).

Quel est cet homme qui fait une promenade dans la rue de Rivoli? C'est M. Vincent. Il marche lentement sur le trottoir. Parfois il s'arrête devant les boutiques. Autour de lui, les gens vont vite et le dépassent. D'autres le croisent et jettent un coup d'œil sur cet homme peu pressé.

Sur la chaussée, les autos, les camions (m.), les autobus, les motocyclettes (f.), les bicyclettes (f.) rouent, très nombreux. Aux carrefours (m.), les signaux rouges arrêtent la circulation, puis les signaux verts remettent tout en marche.

En el método Perrier, sin embargo, los ejemplos y lecturas son extraídos de los textos literarios.

Otro aspecto importante que hay que resaltar es el de la interrogación marcada por la entonación, tan corriente en la lengua hablada, que no aparece en ninguno de los ejercicios y ni siquiera se alude a ello.

**Cuadro 3**  
**LECCION XII**  
**(Perrier)**

*ADJECTIFS INTERROGATIFS et EXCLAMATIFS*

3. **Quel** (qué), con su femenino **quelle** y plurales **quels** y **quelles**, se emplea como INTERROGATIVO O EXCLAMATIVO:

**Quel temps fait-il?**  
**Quel beau temps!**

**Quelle heure est-il?**  
**Quelle merveille!**

**144. Exercice d'applications grammaticales et Version**

1.<sup>º</sup> *Escribir el texto siguiente, remplazando los puntos suspensivos por el ADJETIVO INDEFINIDO que va de cursiva, haciéndolo concordar; — 2.<sup>º</sup> Traducir en francés:*

I.— <b>aucum</b> . . . . .	plaisir	. . . . . joie
<b>chaque</b> . . . . .	peuple	. . . nation
<b>nul</b> . . . . .	endroit <sup>1</sup>	. . . part
<b>autre</b> . . . . .	un jour	une fois <sup>2</sup> . . . temps . . . moeurs <sup>3</sup>
<b>certain</b> . . . . .	mérite	une valeur à moments à heures
<b>même</b> . . . . .	le travail	la leçon les textes les fautes
<b>tel</b> . . . . .	montant <sup>4</sup>	. . . somme . . . avantages . . . conditions
<b>tout</b> . . . . .	homme	femme les garçons ces filles
<b>quelque</b> . . . . .	jour	chose siècles années
<b>quelconque</b> .	un prétexte	d'une façon deux points des raisons . . .
<b>plusieurs</b> . . .		. . . individus personnes
<b>quel? quel!</b> . . . . .	jour est-ce?	en année? . . . efforts! émotions!

II.— ...(*Chaque*)... année l'industrie absorbe une quantité énorme de houille<sup>5</sup>. La houille est plus précieuse que ...(*tout*)... l'or et que ...(*tout*)... les diamants ou que ...(*tout*)... les richesses de la terre. Mais elle s'épuise<sup>6</sup> et on n'a pas trouvé<sup>7</sup> pour la remplacer une ...(*autre*)... matière offrant les ...(*même*)... avantages. Dans ...(*quelque*)... centaines d'années, il n'y aura de houille ...(*nul*)... part. ...(*Quel*)... serait alors le sort<sup>8</sup> de l'humanité? ...(*Aucun*)... industrie ne pourrait exister et les hommes mourraient ...(*tout*)... de froid au bout<sup>9</sup> d'un ...(*certain*)... temps. La force électrique, heureusement<sup>10</sup>, compenserait en partie l'insuffisance de combustible et, d'ici-là<sup>11</sup> sans doute, une invention ...(*quelconque*)... aura supplié<sup>12</sup> la houille.

**145. Thème — Escribir en francés:**

Ningún ser humano se contenta con<sup>13</sup> su suerte; *cada* hombre se queja<sup>14</sup> del destino, olvidándose<sup>15</sup> que todos somos mortales y que la dicha<sup>16</sup> no es de este mundo.—Las *mismas* causas<sup>17</sup> no producen *cada vez*<sup>18</sup> los *mismos* resultados.—*Cada* cosa en su sitio<sup>19</sup>, un sitio para *cada* cosa y las *mismas* cosas siempre en los *mismos* sitios.—*Tales* maestros, *tales* discípulos.—¿Cuáles son los pueblos que podrían vivir<sup>20</sup> sin leyes? Ninguno.

**195. Les PRONOMS INTERROGATIFS**

LECCION XVI  
(Perrier)

---

6. Todas las formas de los pronomombres relativos, excepto **dont**, pueden ser PRONOMBRES INTERROGATIVOS: *Qui parle?* || *A qui parlez-vous?* || *Que dites-vous?* || *De quoi parlez-vous?* || *Lequel de vous a parlé?*

7. Los pronomombres interrogativos no tienen antecedente. Tienen el mismo género, número y persona que el nombre que representan.

8. Van a menudo reforzados por la expresión **est-ce qui** o **est-ce que**. Ej.: *Qui est-ce qui parle?* || *Qu'est-ce que vous dites?* *Lequel de vous deux est-ce qui a parlé?*

---

**196. Exercice d'applications grammaticales et Version**

II.—(Quién) est là?—(Quién) cherchez-vous?—(Qué) faites-vous ici?—(Qué) désirez-vous?—A (quién) pensez-vous?—A (que) occupez-vous le temps?—(Cuál) est votre proyecto?—(Cuáles) son vos intenciones?—(Cuál) de nous n'a pas déjà songé à la muerte? A (qué) sert la riqueza, a (qué) sirven los bienes de este mundo cuando llegue el momento supremo? Entonces, de nosotros todos (cuáles) serán los justos (*a quienes*) será reservada la vida eterna?

**197. Thème-Escribir en francés:**

¿Quién no quisiera ser feliz? ¿Cuál de nosotros no desea la felicidad<sup>15</sup> y qué no daríamos<sup>16</sup> para alcanzarla<sup>17</sup>? Pero qué hacemos para merecerla<sup>18</sup>?

## Cuadro 4

*Le café-tabac*

La petite Hélène est entrée avec son père dans un bureau de tabac: « Que désirez-vous, monsieur? — Un paquet de cigarettes, un paquet de tabac, une boîte d'allumettes (f.); donnez-moi aussi deux timbres (m.), s'il vous plaît. »

Au mur, sur des rayons (m.), voici des boîtes de toutes les couleurs: cigarettes françaises, cigarettes étrangères, cigares (m.). « Papa, que'est-ce qui brille, là? — Des briquets, ma fille. — A quoi servent-ils? — Ils servent à allumer les cigarettes et les pipes. »

Mais déjà Hélène a tourné les yeux vers l'autre côté de la salle; elle s'approche du comptoir qu'une serveuse essuie avec son chiffon. Des clients boivent, debout.

Des bouteilles sont rangées contre le mur: apéritifs (m.), alcools (m.), liqueurs (f.).

« Qu'est-ce que vous prendrez, mademoiselle? » dit la serveuse, qui sourit. « Rien, merci, répond M. Vincent, elle est encore trop petite. »

*Qu'est-ce que vous prendrez?* = que voulez-vous boire?

Adverbes de quantité: *Peu, beaucoup, trop, assez.*

### CONVERSATION

- A) 1. Pourquoi le père d'Hélène est-il entré dans un bureau de tabac?—2. Qu'a-t-il demandé à la caissière?—3. Qu'est-ce qu'Hélène voit sur des rayons?—4. Qu'est-ce qui brille dans la vitrine?—5. A quoi sert un bri-

quet?—6. Qu'y a-t-il de l'autre côté de la salle?—7. Que fait la serveuse?—8. Que font les clients?—9. Qu'y a-t-il dans les bouteilles?

- B) Décrivez la 1<sup>er</sup> image; la 2<sup>e</sup> image.

### EXERCICES

- I) a) Remplacez les noms de choses sujets par qu'est-ce qui? Vous aurez ainsi des questions;  
b) répondez à ce questions.  
(Ex.: *Les feuilles tombent sur le trottoir.* — *Qu'est-ce qui tombe sur le trottoir?* — *Les feuilles.*) Une fumée légère sort des cheminées. — *Les magasins*

*sont ouverts.—Des briquets brillent.—Des camions roulent sur la chaussée.—Des bouteilles sont rangées contre le mur.*

- II)** a) *Remplacez les noms de choses objets directs par que? Vous aurez ainsi des questions;*

b) *répondez à ces questions.*

(Ex.: *Tu vois des feuilles sur le trottoir.—Que vois-tu sur le trottoir?—Des feuilles.*)

*Nous regardons le bureau de tabac.—Vous verrez des briquets.—M. Vincent demande un paquet de cigarettes.—La patronne essuie le comptoir.—Le client boit une liqueur.*

- III)** *Faites les questions de l'exercice II avec qu'est-ce que? (sans inversion).*

(Ex.: *Qu'est-ce que tu vois sur le trottoir?*)

- IV)** *Faites des questions avec les phrases suivantes:*

(Ex.: *On fait les cigarettes avec du tabac.—Avec quoi fait-on les cigarettes? Avec du tabac.) On fait les liqueurs avec de l'alcool et du sucre.—elle essuie le comptoir avec un chiffon.—Nous parlions du métro de Paris.—Vous avez souvent parlé de votre voyage en France.— Quand M. Vincent allume une cigarette, il se sert d'un briquet.—Le briquet de M. Vincent sert à allumer les cigarettes.—Le gaz sert à faire la cuisine.*

- V)** *Répondez par des phrases complètes aux questions suivantes:*

*A quoi sert un couteau?—A quoi sert une cuiller?—A quoi sert une chaise?—A quoi sert un lit?—A quoi sert un stylo?—De quoi se sert-on pour lire?—De quoi se sert-on pour entendre?—De quoi se sert-on pour manger?—De quoi se sert-on pour courir?*

→ PRONONCEZ: le *taba* (*c*) (comme *ba*).—Attention! 1) Je me sers d'un briquet.—2) Le briquet *sert* à allumer la cigarette.—3) La serveuse *sert* le client; elle *sert* les apéritifs.

Mauger, Nivel II, Lección 2, pp. 10 y 11.

Mauger, Nivel I, Lección 51, pp. 142-143.

c) *Lugar que ocupa en la lección.*

La gramática constituye el punto de partida (no olvidemos que la presentación es un aspecto grammatical) y también el objetivo que se quiere alcanzar. Ocupa de principio a fin toda la lección.

### 3.2. *Método estructuro-global audio-visual (SGAV)*

Esta metodología es definida por sus autores como global porque el aprendizaje supone la coexistencia simultánea de todos los factores verbales y no verbales, individuales y sociales y estructural porque el aprendizaje se efectúa, únicamente, cuando el alumno reestructura constantemente la totalidad de estos factores. Estos factores ponen en movimiento la actividad conjunta de todos

los sentidos, en particular la vista y el oído, por eso se denomina también audio-visual (Besse, 1985).

#### a) *Presentación y progresión gramatical*

Hablar, en general, de presentación de la gramática en esta metodología, como si fuera una sola, puede crear malentendidos pues, si bien la orientación metodológica es la misma, hay diferencias, en cuanto a la forma, de unos manuales a otros.

En el primer manual audio-visual «*Vois et images de France*» y más tarde en «*De vive voix*», cada lección consta de dos partes, una conversación que trata de un centro de interés de la vida normal cuyo objetivo es enseñar las construcciones y el vocabulario relativos a ese tema.

La situación se presenta por medio de unas imágenes fijas que en «*Voix et images de France*» (VIF) van acompañadas de un código gráfico para señalar si la frase es negativa o interrogativa o de unas burbujas para presentar las acciones o los objetos. Hay tantas imágenes como réplicas tiene el diálogo y, al tiempo que se percibe el significado, se oye la estructura que se irá repitiendo a lo largo de la lección, a fin de poder utilizarla de forma refleja.

La segunda parte está destinada al mecanismo grammatical, momento en el que se trabajan sistemáticamente, también a partir de imágenes fijas, uno o varios puntos gramaticales. El profesor debe poner todo el esfuerzo en que el alumno comprenda el sentido global de la estructura, después en su repetición en los ejercicios estructurales, hasta que haya adquirido el mecanismo reflejo que le permite el empleo espontáneo de la estructura estudiada (VIF, prólogo). El conjunto de todos los puntos gramaticales estudiados en los mecanismos constituye el contenido grammatical propuesto por la Comisión del Francés Fundamental para el primer grado.

La progresión, pues, se establece siguiendo la gramática del FF realizada también a partir de encuestas sobre la lengua hablada y con lo que se intenta poner al alcance del alumno las construcciones gramaticales más usuales. Se trabaja lo esencial de la morfología y la sintaxis con una progresión que propone tres etapas diferentes: trabajar, en primer lugar los ejercicios que aparecen en la lección, reutilizar las estructuras que se han estudiado en lecciones anteriores y terminar con situaciones nuevas, imaginadas o reales.

En «*La France en direct*» el trabajo grammatical se realiza en cuatro etapas:

- presentación de las formas y estructuras gramaticales dentro de un diálogo;
- asimilación intuitiva por medio de ejercicios estructurales, de reutilización y de apropiación;

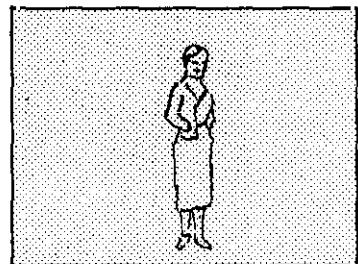
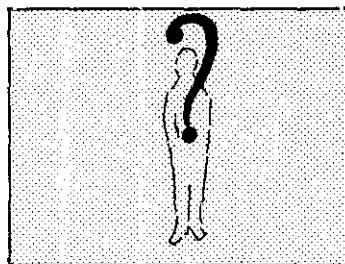
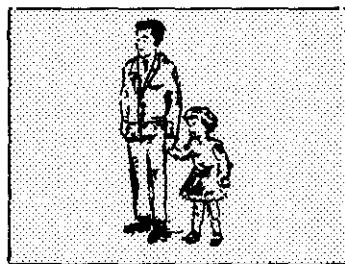
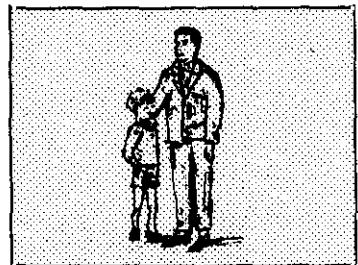
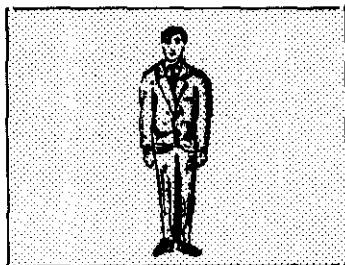
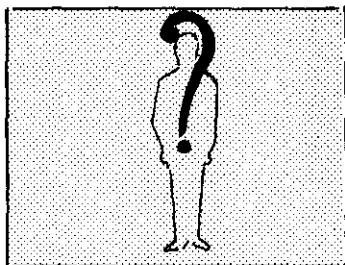
- toma de conciencia del sistema a través de unos cuadros gramaticales que deben ser utilizados como punto de referencia y no como contenido del curso;
- recuerdo (rappel) para trabajar los puntos mal fijados o parcialmente olvidados.

En los tres manuales analizados vemos que la sistematización de la interrogación aparece diseminada en los mecanismos gramaticales a lo largo de las lecciones, empezando por los elementos que sirven para establecer contacto con los demás o para identificar objetos. En «*Voix et images de France*» se trabaja, en primer lugar, la interrogación marcada por la entonación, después la fórmula *qui est-ce?* para identificar a las personas y *qu'est-ce que c'est?* para la identificación de objetos.

Bastante más adelante se trabajarán otros tipos de interrogación. Para preguntar por la causa: *pourquoi?* en la lección 7, por el tiempo: *quand?* en la 17, modo: *comment?* en la 19. Esto no quiere decir que haya que esperar a que estén todos los mecanismos trabajados para que el alumno utilice las distintas formas de la interrogación para hacer todo tipo de preguntas, ya que las actividades de pregunta/respuesta, utilizadas desde el principio, es la fórmula que se utiliza para la comprensión de la situación y de la que se sirve el profesor constantemente para llevar a los alumnos a las respuestas que quiere obtener.

Por todo ello podemos decir que la interrogación está presente en todas las lecciones, de la primera a la última.

**Cuadro 5**  
MÉCANISMES.2



LUCIEN.—Qui est-ce<sup>1</sup>?

MARIE.—C'est monsieur Thibaut<sup>2</sup>.

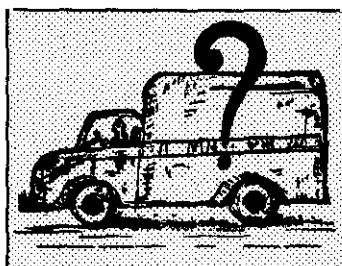
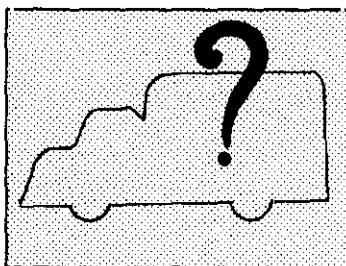
LUCIEN.—C'est le père de Paul<sup>3</sup>.

MARIE.—C'est le père de Catherine<sup>4</sup>.

LUCIEN.—Qui est-ce<sup>5</sup>?

MARIE.—C'est madame Thibaut<sup>6</sup>.

LUCIEN.—C'est la mère des enfants<sup>7</sup>.

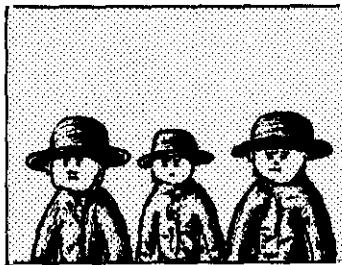
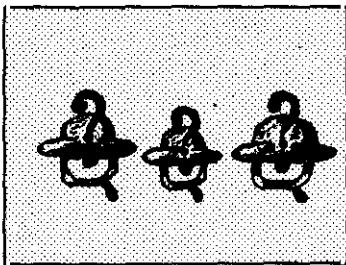
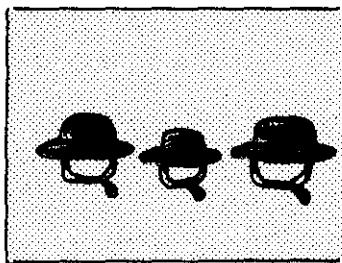
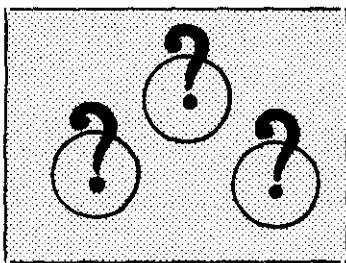


LUCIEN.—Qu'est-ce que c'est<sup>8</sup>?

MARIE.—C'est un camion<sup>9</sup>.

LUCIEN.—Quel camion<sup>10</sup>?

MARIE.—C'est le camion du boucher<sup>11</sup>.



MARIE.—Qu'est que c'est<sup>20</sup>?

LUCIEN.—Ce sont des chapeaux<sup>21</sup>.

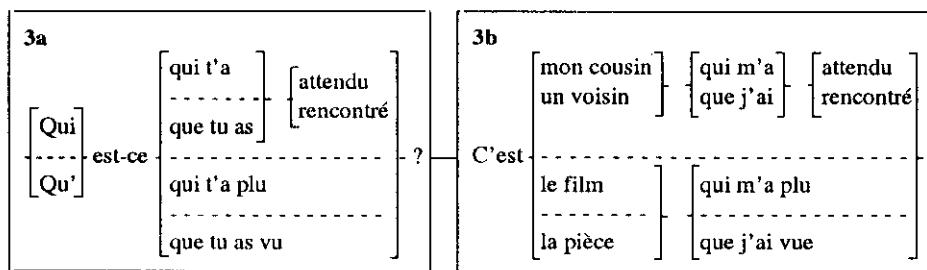
MARIE.—Quels chapeaux<sup>22</sup>?

LUCIEN.—Ce sont les chapeaux des enfants<sup>23</sup>.

## Cuadro 6

## ■ Interrogatifs

	<b>Qui</b> est-ce <b>qui</b> est venu?	Pierre est venu.
personnes	>	<b>Qui</b> est-ce <b>que</b> tu as vu? J'ai vu <b>Pierre</b> .
chooses	>	Qu' est-ce <b>qui</b> t'a plu? Ce <b>film</b> m'a plu. Qu' est-ce <b>que</b> tu as aimé? J'ai aimé ce <b>film</b> .

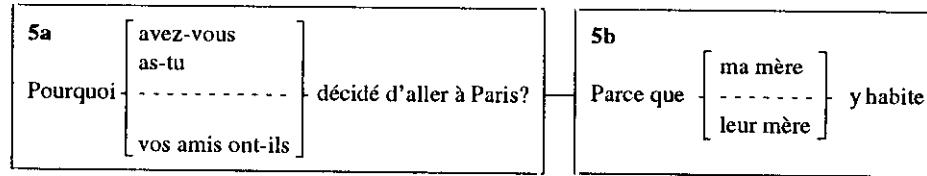


La France en direct 2A

Leçon 9

## ■ pourquoi? parce que

question	Pourquoi es-tu allée à Paris? Parce que j'aime y aller.
réponse	Pourquoi parles-tu de Paris? Parce que j'aime en parler.



La France en direct 2A

Leçon XIII

b) *Tipos de ejercicios*

Como hemos visto en el apartado anterior, la presentación de la gramática no se hace en forma de reglas y definiciones y el alumno está confrontado

desde el primer momento, por medio de los ejercicios estructurales, a un trabajo de producción que se apoya en un modelo que hay que imitar, sin hacer ninguna referencia a la lengua materna.

Los creadores de la metodología SGAV marcan una diferencia con los ejercicios estructurales utilizados en el método audio-oral. Para éstos el objetivo es preparar al alumno a comunicar, pero esto no quiere decir que haya que empezar por la comunicación ya que el dominio del código es condición necesaria para poder hablar. En la metodología SGAV el código también es indispensable, pero no se puede adquirir fuera de las situaciones de comunicación.

En los tres manuales se utilizan los ejercicios estructurales clásicos de *repetición* (destinados a la corrección fonética), de *sustitución* y de *transformación*. Son numerosos los ejercicios de *pregunta/respuesta* y *las microconversaciones* que constituyen una evolución respecto de los anteriores en un intento de contextualizar la producción lingüística.

Sin embargo la aportación más importante la constituyen los ejercicios de *reutilización* (réemploi). Se utilizaron por primera vez en el método VIF primer grado en el año 1961, como material complementario y posteriormente han aparecido en todos los manuales elaborados por el CREDIF.

«La France en direct» completa las actividades gramaticales con un cuaderno de ejercicios.

#### Cuadro 7

---

## 12. TRANSFORMATION

### **Inversion auxiliaire-sujet**

0. *Sais-tu d'où je viens?*  
→ Non. *D'où viens-tu?*
0. *De vacances, mais sais-tu où je suis allé?*  
→ Non, où es-tu allé?
1. *Sais-tu d'où je viens?*  
→ Non. *D'où viens-tu?*
2. *De vacances, mais sais-tu où je suis allé?*  
→ Non, où es-tu allé?
3. *A la montagne. Et sais-tu avec qui je suis parti?*  
→ Non. Avec qui es-tu parti?
4. *Avec Marianne. Mais sais-tu comment nous sommes allés là-bas?*  
→ Non. Comment êtes-vous allés là-bas?
5. *En train spécial. Et sais-tu où nous sommes montés?*  
→ Non, où êtes-vous montés?

6. *Sur une très haute montagne. Et sais-tu comment nous sommes redescendus?*  
→ Non. Comment êtes-vous redescendus?
7. *En skiant. Mais sais-tu combien de fois nous sommes tombés?*  
→ Non. Combien de fois êtes-vous tombés?
8. *Très souvent. Mais je pense que tu ne sais comment Marianne est arrivée en bas*  
→ Non. Comment est-elle arrivée en bas?
9. *Sans ses skis. Mais tu ne sais pas où nous sommes allés après.*  
→ Non. Où êtes-vous allés après?  
● *A l'hôtel, et nous y sommes restés jusqu'à la fin des vacances.*

## 1. SUBSTITUTION

Emploi de **qu'est-ce qui...**? question sur le **sujet/nom de chose**.

0. *Ça vous intéresse?*  
→ Qu'est-ce qui vous intéresse?
1. *Ça vous a fait pleurer?*  
→ Qu'est-ce qui vous a fait pleurer?
2. *Ça lui plaît?*  
→ Qu'est-ce qui lui plaît?
3. *Ça l'a décidé?*  
→ Qu'est-ce qui l'a décidé?
4. *Ça vous inquiète?*  
→ Qu'est-ce qui vous inquiète?
5. *Ça vous a fait trouver?*  
→ Qu'est-ce qui vous a fait trouver?
6. *Ça lui arrivera?*  
→ Qu'est-ce qui lui arrivera?
7. *Ça leur a plu?*  
→ Qu'est-ce qui leur a plu?
8. *Ça t'a fait rire?*  
→ Qu'est-ce qui t'a fait rire?

La France en direct 2A.

Dossier 10-Enregistres

## 8. EXPANSION

Emploi de **l'inversion auxiliaire-sujet**.

0. *Me voilà! Je suis revenue de vacances.*  
→ *Quand es-tu revenue de vacances?*
0. *Il y a trois jours. Pierre et moi, nous sommes allés faire du ski.*  
→ *Quand êtes-vous allés faire du ski?*
0. *Oh, en même temps que tout le monde! Donc, le train spécial est parti...*  
→ *Quand ets-il parti?*

1. *Me voilà! Je suis revenue de vacances.*  
→ Quand es-tu revenue de vacances?
  2. *Il y a trois jours. Pierre et moi, nous sommes allés faire du ski.*  
→ Quand êtes-vous allés faire du ski?
  3. *Oh, en même temps que tout le monde!*  
*Donc, le train spécial est parti...*  
→ Quand est-il parti?
  4. *Avant le train régulier.*  
*Nous sommes arrivés là-bas...*  
→ Quand êtes-vous arrivés?
  5. *Un peu avant midi.*  
*Nous sommes descendus du train...*  
→ Quand êtes-vous descendus du train?
  6. *Quand il s'est arrêté, bien sûr.*  
*Nous sommes montés à deux mille mètres...*  
→ Quand êtes-vous montés à deux mille mètres?
  7. *En arrivant.*  
*Et puis, je suis redescendue...*  
→ Quand es-tu redescendue?
  8. *En même temps que les autres.*  
*Je suis arrivée en bas...*  
→ Quand es-tu arrivée en bas?
  9. *Très vite... mais sans mes skis.*  
*Alors, je suis repartie...*  
→ Quand es-tu repartie?
- *Tout de suite... pour Paris.*

La France en direct 2A.

Dossier 6-Fichier d'utilisation

Les présentations au moyen des deux séries de **questions-réponses** suivantes:

- A. q. — *Comment vous appelez-vous?*  
r. — *Je m'appelle X.*  
q. — *Et vous? (en s'adressant à une autre personne).*  
r. — *Mois, je m'appelle Y.*
- B. q. — *Vous êtes étudiant (étudiante, dessinateur, dactylo)?*  
r. — *(Oui, je suis...  
(Nom, je suis...)*  
q. — *Et vous?*  
r. — *Moi, je suis...*

De Vive Voix.

Leçon I. Liure du maître

**Cuadro 8***Microconversación:*

- 0 — Qu'est-ce que tu dis? il va partir? - - - je dis qu'il est déjà parti.  
 — Quand? lundi dernier? - - - oui, lundi à dix heures.  
 — Mais il n'y a pas de train à dix heures! - - - Nadine est venue le chercher en voiture.
- 1 — Qu'est-ce que tu dis? Pierre va sortir?  
 — Quand? samedi dernier?  
 — Mais il n'y a pas d'autobus à dix heures!
- 2 — Qu'est-ce que tu dis? il va à Dijon?  
 — Quand? mardi dernier?  
 — Mais il n'y a pas d'autobus à dix heures!
- 3 — Qu'est-ce que tu dis? Paul va aller dîner en ville?  
 — Quand? jeudi dernier?  
 — Mais il n'y a pas d'autobus à dix heures!
- 4 — Qu'est-ce que tu dis? Didier va partir?  
 — Quand? dimanche dernier?  
 — Mais il n'y a pas d'autobus à dix heures!

(La France en direct) 2a. Dossier 8.

**Ejercicio de réemploi.**

On fait des courses dans un magasin. Demander aux élèves d'acheter du sucre, du lait...

Réemployer: voudriez-vous me donner?  
 combien en voulez-vous?  
 dire la quantité

(De Vive Voix) Leçon VIII

Cathie a des frères? oui, . . . .  
 Combien est-ce qu'elle en a?  
 Mireille a des cigarettes chez elle? oui, . . . .  
 Combien est-ce qu'elle en a?  
 Pierre et Mireille écoutent des disques?  
 Combien est-ce qu'ils en écoutent?

(De Vive Voix) Leçon VIII

c) *Lugar que ocupa en la lección*

La gramática ocupa la parte más importante de la lección y está presente en todas las etapas de la lección de los métodos audio-visuales: presentación, explicación, repetición, explotación.

En la etapa de explicación se intenta llegar a la comprensión del diálogo, partiendo de los conocimientos gramaticales ya adquiridos. En la de repetición porque hay que llegar a la memorización completa de las estructuras para que puedan ser utilizadas espontáneamente. Pero, sobre todo, es en la fase de explotación cuando, una vez trabajados los mecanismos gramaticales, se van a corregir los errores observados por el profesor, resolver las dificultades y volver a utilizar las estructuras aprendidas, en situaciones diferentes, en los ejercicios de reutilización.

La gramática y el uso de las estructuras son los dos puntos que determinan el desarrollo de la lección. La lingüística y no la situación es el eje principal de los manuales de la metodología SGAV y determina la elección de las situaciones y, por consiguiente, del léxico y de las actividades de reutilización (Boyer, 1990).

### *3.3. Enfoques comunicativos*

#### *a) Presentación y progresión gramatical*

La gramática se presenta en el manual de *Archipel* en función de las necesidades de la situación de comunicación, los elementos formales están, pues, al servicio de una función o de una noción y no a la inversa.

*Archipel*, es un método comunicativo-audiovisual cuyos principios estructuro-globales implican una fase de percepción global seguida de una fase de análisis y de estructuración, concebida para que el alumno la realice. Lo que se propone es un aprendizaje de la lengua como instrumento de la comunicación, por ello el contenido lingüístico se presenta en situaciones de comunicación simuladas, en las que se tienen en cuenta dos aspectos: la *percepción* de elementos lingüísticos, pragmáticos y culturales con el fin de fraccionar el contenido en elementos simples para ser aprendidos sucesivamente y la *adquisición* o apropiación del código, es decir, de la lengua (*Archipel*, libro del profesor).

En cada unidad se ha seleccionado un material escrito y visual abundante, organizado en torno a seis partes cuyas denominaciones son las siguientes:

Ambiance, Situations, A lire et à découvrir, Pratique de la langue, Pour aller plus loin et textes.

*Pratique de la langue* es la parte que sirve para presentar los ejercicios escritos correspondientes al contenido lingüístico de la unidad, también con el título de «un peu de grammaire» aparecen los cuadros gramaticales de conceptualización destinados a profesor y alumnos. Se rehabilitan, pues, las explicaciones gramaticales ya que el alumno debe ejercer un control reflexivo sobre lo que aprende (ver cuadro 9).

El tema que nos ocupa, la interrogación, a diferencia de los métodos tradi-

cionales y SGAV, no aparece tan diseminado sino que se ha tratado como un conjunto progresivo de elementos gramaticales formales que es necesario adquirir al principio, para utilizarlos posteriormente en los diferentes actos de habla. De esta forma en el manual analizado, la interrogación constituye una parte explícita de sus objetivos lingüísticos formulados en las tres primeras unidades del siguiente modo:

- (Unidad 1) — Frase interrogativa marcada por la entonación.
- Algunas formas de interrogación parcial: (Qu'est-ce qu'il fait?, A qui voulez-vous parler? Qui êtes-vous, comment vous appelez-vous?)
- (Unidad 2) — La frase interrogativa sobre:
  - \* El objeto de la acción: Quoi, qu'est-ce que vous faites?
  - \* El lugar y la acción: Où?
  - \* El tiempo de la acción: À quelle heure?
  - \* La forma de desplazarse: Vous rentrez chez vous comment?
  - \* La cantidad: Combien?
- (Unidad 3) — Preguntar por el camino y dar indicaciones sobre la dirección.

Una vez trabajados estos aspectos desde el punto de vista lingüístico, el tema de la interrogación aparece ya formulado como un objetivo funcional, así en la unidad 4, el objetivo es «interrogar sobre la talla, la calidad, el precio, etcétera».

Los trabajos del Consejo de Europa (*Un Niveau Seuil*, 1979) sobre la enseñanza de las lenguas vivas han puesto de manifiesto la necesidad de orientar el aprendizaje de la lengua hacia los aspectos comunicativos. Según este enfoque comunicativo son las funciones del lenguaje y no sus estructuras las que determinan la progresión que hay que seguir y la competencia de comunicación requerida se define no solamente como la capacidad de producir enunciados correctos y adecuados a la situación de comunicación sino también como la capacidad de formularlos de varias formas a la vez.

La progresión no se determina en función de la materia que se enseña, es decir, teniendo en cuenta las categorías gramaticales como en los métodos precedentes, sino considerando la utilidad de dichos elementos formales en la comunicación.

Como nos explican sus autoras, no es tampoco una progresión lineal la que se ha establecido, existe una gran flexibilidad en cuanto a su utilización, si bien con verdaderos principiantes se aconseja comenzar por las tres primeras unidades del manual.

**Cuadro 9****SITUATION 1****LE POSTIER**

Dans la rue

*Jeune femme 1:* Bonjour!

*Jeune homme:* «Salut!»<sup>1</sup>.

*Jeune femme 2:* Qui est-ce? Tu le connais?

*Jeune femme 1:* Qui, c'est Jacques Durand, c'est mon voisin, il travaille à la poste.

*Jeune femme 2:* Il est «sympa»?

*Jeune femme 1:* Qui, il est très «sympa».

*Jeune femme 2:* Qu'est-ce qu'il fait? Il est facteur?

*Jeune femme 1:* Non, non, il est dans les bureaux. Il est employé. Il s'occupe des mandats.

*Jeune femme 2:* Ah, bon!

<sup>1</sup> Les mots ou expressions entre guillemets sont d'un registre familier et parlé.

**SITUATION 2****LE CHIEN PERDU**

Dans la rue

*Le jeune homme:* Pardon Monsieur, vous n'avez pas vu mon chien?

*Le monsieur:* Votre chien, il est comment? Noir?

*Le jeune homme:* Oui, il est noir, avec un collier rouge.

*Le monsieur:* Il est grand?

*Le jeune homme:* Non, comme ça, à peu près.

*Le monsieur:* Moi, j'ai vu un chien noir, mais il est tout petit. Damandez à la dame là-bas.

*Le jeune homme:* S'il vous plaît, Madame, je cherche un chien noir. Il a un collier rouge. Vous l'avez vu?

*La dame:* Non, non, je ne l'ai pas vu.

*Le jeune homme:* Merci beaucoup.

Dialogues. Unité 1, p. 31.

**SITUATION 2****LA PHOTOGRAFHE**

*L'enquêteur:* Pardon, Madame, je peux vous poser quelques questions?

*La photographe:* Oui, allez-y.

*L'enquêteur:* Où travaillez-vous?

*La photographe:* Je travaille chez un couturier, Courrèges.

*L'enquêteur:* Quelle est votre profession?

*La photographe:* Je suis photographe de mode.

*L'enquêteur:* Où est-ce que vous déjeunez?

*La photographe:* Chez Lipp<sup>2</sup> en général, et vous?

*L'enquêteur:* Moi, heu... eh bien, je ne déjeune jamais, mais je dîne.

Et vous finissez à quelle heure?

*La photographe:* «J'ai pas» d'heure, neuf heures, dix heures.

*L'enquêteur:* Vous rentrez en voiture?

*La photographe:* Eh bien non, je déteste la voiture. Je prends toujours le métro.

*L'enquêteur:* Toujours?

*La photographe:* Non, pas toujours. Je rentre parfois en taxi.

*L'enquêteur:* Et après, vous sortez?

*La photographe:* Je vais souvent dans des boîtes avec des copains.

*L'enquêteur:* Vous pratiquez un sport?

*La photographe:* Je fais de la danse.

*L'enquêteur:* J'ai encore une question, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous?

*La photographe:* Ça dépend des mois. Entre sept et huit mille.

*L'enquêteur:* Merci beaucoup.

Dialogues. Unité 2, p. 52.

#### SAVEZ-VOUS DEMANDER VOTRE CHEMIN?

Vous êtes perdu, vous ne connaissez pas votre chemin.

Voici ce que vous pouvez dire:

- Je vais à Beaubourg.
- Par où faut-il passer pour aller là-bas?
- Par ici ou par là?
- C'est loin? C'est de quel côté?
- De quel côté est-ce que ça se trouve?
- Comment faire pour aller à l'Opéra?
- C'est dans quelle direction?

Archipel. Pratique de la langue, p. 60.

---

#### b) *Tipos de ejercicios*

En cada unidad didáctica los ejercicios escritos están destinados principalmente a la adquisición de la gramática.

En el libro del alumno aparecen una serie de ejercicios después del punto *Pratique de la langue*. Son ejercicios morfosintácticos seleccionados teniendo en cuenta el uso comunicativo. El alumno en esta fase de conceptualización grammatical aprende a utilizar la morfosintaxis y también a expresarse en determinadas situaciones de comunicación.

Los ejercicios funcionales y los morfosintácticos, con su autocorrección correspondiente para facilitar el trabajo del alumno fuera de la clase, están agrupados al final del libro y sirven para que el profesor pueda también verificar si las reglas gramaticales han sido o no adquiridas por los alumnos.

Para completar el manual del alumno, existe también un «cahier d'exercices», publicado por S. Raillard en 1985, tres años después. Son ejercicios estructurales pero clasificados de forma funcional que se deben practicar después de los diálogos y de los *canevas de jeux de rôle*. Su objetivo es poner de manifiesto las regularidades lingüísticas al tomar conciencia de la regla grammatical (conceptualización) y ser capaz de explicitarla (S. Raillard, Avant-propos, 1985).

Los ejercicios pragmáticos propuestos para facilitar la producción oral son los *canevas de jeux de rôle*. El objetivo que se quiere alcanzar es la reutilización rápida e inmediata de lo presentado en los diálogos.

Los alumnos, en grupo, deberán encontrar la formulación lingüística apropiada teniendo en cuenta las características de la situación y las actitudes de cada interlocutor. Son ejercicios de réemploi con unas consignas que evitan el riesgo de la dispersión aunque dejan al alumno la iniciativa en la interpretación y selección de la fórmula que les parezca más apropiada. Así, por ejemplo, el canevas propuesto como explotación de un diálogo de la primera unidad cuya finalidad es que los alumnos sean capaces de interrogar y de responder utilizando las estructuras *Qui est-ce?*, *qu'est-ce qu'il fait?*, es el siguiente:

- A salut et C répond au salut
- B demande à A qui est C
- A répond
- B demande quel travail il fait
- A répond
- B fait un commentaire
- A répond au commentaire.

Los ejercicios entonativos agrupados también al final del libro del alumno y grabados en las cassettes, deben realizarse regularmente desde el principio del curso para practicar con la entonación ya que se le otorga una gran importancia a la expresividad. Cada ejercicio pone de manifiesto una entonación significativa (interrogación, duda, sorpresa...).

Como ejemplo de ejercicios orales debemos mencionar los que aparecen en el libro del profesor y grabados en las cassettes. Se realizan también después de los canevas y son para desarrollar la comprensión y la expresión oral.

**Cuadro 10**

EXERCICE G. Niveau Unité 3.

**ADJECTIFS INTERROGATIFS SUIVIS DU VERBE ÊTRE (QUEL EST...?)**

Posez les questions.

1. Demandez le prix du billet en première.
2. Demandez sa profession à une personne.
3. Demandez son nom de famille à une personne.
4. Demandez son numéro de téléphone à quelqu'un.
5. Demandez à une jeune fille le nom de son parfum.
6. Demandez à un monsieur la marque de sa voiture.

— Exercice auto-correctif, syntaxique *Archipel*, p. 189.

Voici différents modèles de phrases pour interroger sur l'appartenance:

- \* Il est à toi, ce stylo?
- \* C'est ton stylo?
- \* Ce stylo est à toi?
- \* Ce stylo, c'est le tien?

Reprenez chacune des questions ci-dessous en utilisant les trois autres modèles possibles.

- Elle est à toi, cette voiture?
- Cet appareil de photos est à vous?
- Ce sont vos cigarettes?
- C'est votre briquet?
- Ce stylo est à toi?
- Ces lunettes, ce sont les vôtres.

*Archipel 1. Pratique de la langue*, p. 86.

**Trouvez les questions**

1. Elle habite rue de Paris.
2. Elle travaille en banlieue.
3. Je ne déjeune pas.
4. Je l'ai vu dans le train.
5. Je rentre à six heures.
6. A huit heures.

**Trouvez les questions**

1. Je ne sais pas où elle est.  
(Où est ta maman? Où est Françoise? etc.)
2. Je ne sais pas comment elle s'appelle.  
(Comment s'appelle cette jeune fille, cette dame?)
3. Je ne sais pas à quelle heure elle rentre.  
(A quelle heure est-ce que la photographe rentre chez elle?)

4. Je ne sais pas quel est son numéro de téléphone.  
(Quel est son numéro de téléphone?)
5. Je ne sais pas quelle est sa profession.  
(Quel est la profession du touriste grec?)
6. Je ne sais pas où elle habite.  
(Où est-ce qu'elle habite?)

*Archipel*, livre du professeur. Exercices oraux, p. 36.

#### **EXERCICE 4. Niveau Unité 2.**

#### **INTERROGER SUR L'HEURE**

Exemple: Demandez à une personne à quelle heure elle travaille.

- \* Tu travailles à quelle heure?
- \* Vous travaillez à quelle heure?
- \* A quelle heure travailles-tu?
- \* A quelle heure travaillez-vous?

1. Demandez à une personne à quelle heure elle déjeune.
2. Demandez à une personne à quelle heure elle finit.
3. Demandez à une personne à quelle heure elle rentre.
4. Demandez à une personne à quelle heure elle sort, le soir.
5. Demandez à une personne à quelle heure elle va au bistro.
6. Demandez à une personne à quelle heure elle arrive au bureau, le matin.

Exercice auto-correctif fonctionnel. *Archipel*, p. 172.

#### **EXERCICE 2**

#### **INTERROGATION**

- Vous habitez Paris?
- Vous n'avez pas vu Jacques?
- Vous fumez?
- C'est pour moi?
- Tu as le téléphone?
- Il est «sympa?»

#### **EXERCICE 3**

#### **INTERROGATION**

- Où est-ce que vous habitez?
- Combien gagniez-vous?
- Avec qui est-ce que vous déjeunez?
- Comment est-ce que vous rentrez chez vous?
- Qu'est-ce que vous faites?
- Qui est-ce?

## EXERCICE 4

### INTERROGATION

- Tu le connais?
- Est-ce que tu le connais?
- C'est ton voisin?
- Est-ce que c'est ton voisin?
- Il est sympa?
- Est-ce qu'il est sympa?
- Il est facteur?
- Est-ce qu'il est facteur?

Exercices intonatifs. *Archipel*, p. 165.

---

### Cuadro 11

#### 14. Savez-vous interroger sur le temps?

Ce soir, je suis libre.

- Qu'est-ce que tu fais, ce soir?
- Qu'est-ce que vous faites, ce soir?

##### ■ Remarquez

Pour un projet situé dans un futur proche, on emploie le présent à la place du futur.

##### ■ Comment

Se situer dans le temps à partir du moment présent:

##### \* Le temps passé:

L'année dernière, le mois dernier, la semaine dernière, samedi dernier, avant-hier, hier (hier matin, hier à midi, hier après-midi, hier soir), aujourd'hui, ce matin, à midi, cet après-midi.

##### \* Le temps futur:

Aujourd'hui, ce matin, à midi, cet après-midi, demain matin, demain à midi, demain après-midi, demain soir, après-demain, samedi prochain, la semaine prochaine, le mois prochain, l'année prochaine, le trimestre prochain.

##### *Cherchez une question en utilisant le présent:*

1. Lundi matin? Je pars pour Londres à 8 heures.
2. A neuf heures trente? J'ai rendez-vous à la banque.
3. Demain soir? Je vais au cinéma avec Muriel.
4. Après-demain soir? Je ne sais pas encore.
5. La semaine prochaine? Je vais faire du ski avec Louis
6. Ce soir? Je suis prise.
7. Dans la vie? Je suis ingénieur.
8. Cet après-midi? On peut aller au cinéma, si tu veux.

### c) *Lugar que ocupa en la unidad*

Los contenidos gramaticales puntuales no son la parte más importante de la unidad aunque sí aparecen de forma explícita en la fase de conceptualización, en el manual están, presentes en el apartado denominado *Pratique de la langue* para asegurar un aprendizaje gramatical de base. Con el título «*Un peu de grammaire*» se ofrecen al profesor o alumnos los cuadros gramaticales o las reglas morfosintácticas que plantean problemas a los estudiantes, de forma explícita. Las autoras de estos manuales aconsejan que esta fase de conceptualización gramatical se realice después de los ejercicios orales y escritos ya que la adquisición de la regla es difícil, sobre todo si la lengua materna no posee algunas de las marcas o nociones gramaticales planteadas aquí.

## 4. CONCLUSIÓN

Después de haber seguido la evolución de la gramática en las metodologías que más han influido en la didáctica del FLE, podemos sacar las siguientes conclusiones:

Con los métodos tradicionales el dominio de la gramática es considerado explícitamente por sus defensores como el objetivo que se quiere alcanzar, los contenidos están concebidos, pues, para conseguir dicho objetivo.

La práctica de estos métodos sigue actualmente en vigor y esto podría explicarse por razones de comodidad o de formación deficiente del profesorado que se siente más seguro y respaldado con unas actividades que limitan la expresión y la creación del alumno.

No queremos incidir en las objeciones a esta metodología, suficientemente conocidas de todos; simplemente añadir que el alumno adquiere unos conocimientos bastante inútiles a veces que no establecen diferencias entre lengua oral y lengua escrita.

En los métodos SGAV, la lengua es un instrumento de comunicación cuyo primer objetivo es ser útil. Expresa una forma de ser, de pensar, de sentir, de ver las cosas y las gentes, incluso en su forma más simple está ligado a una civilización concreta, por ello se intenta enseñar la lengua desde el principio como un medio de expresión y de comunicación que pone en juego todos los recursos de nuestro ser: actitudes, gestos, mímica, entonación y ritmo (*Voix et Images de France*, libro del profesor, 1961).

Esta nueva visión del lenguaje supuso un gran paso adelante y está más cerca de los enfoques comunicativos que de una concepción estructuralista y mecanicista del lenguaje. Sin embargo, en la práctica, las actividades se cen-

tran en la adquisición del sistema formal de la lengua y el alumno se encuentra en un marco cerrado que imposibilita su producción espontánea y personal y en este sentido no está muy alejado de las prácticas tradicionales.

La civilización está ausente ya que las situaciones presentadas por medio de las imágenes fijas son completamente neutras y artificiales y no representan la realidad cultural francesa. Todo ello se debe a que el tema gramatical es el que determina la elección de la situación, de las estructuras, de las imágenes, etc.

A pesar de estos aspectos negativos en lo referente a la monotonía y a su carácter artificial, no se puede olvidar la gran aportación realizada en el terreno de la pronunciación y corrección fonética, en la creación de automatismos.

Actualmente los ejercicios estructurales se utilizan cualquiera que sea el enfoque didáctico elegido ya que la repetición y la memorización son fases inevitables e imprescindibles en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Un aprendizaje conducido según principios estructuralistas comenzaba a despertar la necesidad de incrementar la práctica de la lengua hacia aspectos más comunicativos e interactivos. Esto se ha reflejado en los manuales de la segunda generación audiovisual que realizaron la transición a los enfoques comunicativos.

En los enfoques comunicativos la gramática explícita no supone un tabú que haya que erradicar sino que se introduce en su progresión como un elemento asociado a la situación de comunicación.

Las explicaciones gramaticales se utilizan cuando los alumnos las solicitan pero siguiendo el criterio de que la rutina debe preceder a la regla. Dichas explicaciones deben tener en cuenta la formación gramatical de los alumnos recibida en lengua materna.

Los ejercicios deben facilitar la reflexión de los alumnos en lo que se refiere a la gramática pero también con una proyección semántica y funcional más que formal y morfosintáctica.

Vemos que en la didáctica del FLE hoy se mezclan lo nuevo y lo antiguo dando constantemente la impresión de que la historia de las metodologías gira en redondo, lo cual significa que las experiencias anteriores no han sido inútiles. Si volvemos a prácticas ya utilizadas, lo hacemos enriqueciéndolas con las aportaciones actuales (Puren, 1988) y por ello algunos autores definen los momentos actuales como un «vacío metodológico» ya que no hay ninguna metodología dominante sino que se adoptan las técnicas más rentables según las circunstancias de la clase, sin que importe su procedencia.

Para concluir volvemos a plantearnos la pregunta inicial del presente trabajo:

¿La enseñanza/aprendizaje de la gramática es indispensable para comunicar en lengua extranjera?

La respuesta es bien evidente: Es indispensable si se quiere establecer una comunicación lo más completa posible. Hablar con corrección una lengua supone respetar sus convenciones morfosintácticas porque son las que constituyen su singularidad frente a las demás lenguas. Se puede comunicar sin seguir las pero no se puede hablar con corrección sin respetarlas. La gramática (Besse, 1984) es lo que no se puede evitar desde el momento en que se hace un uso apropiado de una lengua.

Universidad Complutense de Madrid

## BIBLIOGRAFÍA

- BESSE, H., y GALISSON, R. (1980): *Polémique en Didactique. Du renouveau en question*, Clé International.
- BESSE, H., y PORQUIER, R. (1984): *Grammaires et didactique des langues*, LAL. Crédif, Hatier.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Collection Essais, Didier.
- BOYER, H., y otros (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Cle International.
- LAMY, y otros (1981): *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, BELC.
- PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies*, Nathan.
- RÉQUÉDAT, F. (1972): *Les exercices structuraux*, Hachette, Larousse.
- VERDELHAN, M. (1982): «L'exercice à trous», *Etudes de linguistique appliquée*, n.º 48.
- VIGNER, G. (1982): «L'exercice en français langue étrangère», *Etudes de linguistique appliquée*, n.º 48.
- (1984): *L'exercice dans la classe de français*, Coll. F. Hachette.