

cuadernos de la facultad

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

C O L E C C I Ó N

**METODOLOGÍA
2000**

Nº 16

**FRANÇAIS
EN MARCHÉ II**

**ÉLÉMENTS DIDACTIQUES
POUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS**

Olga María Díaz



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Proyecto:

Innovación y mejoramiento integral de la formación inicial de docentes

CUADERNOS DE LA FACULTAD

COLECCIÓN
METODOLOGÍA
2001

Nº 16

FRANÇAIS
EN MARCHÉ II

ÉLÉMENTS DIDACTIQUES
POUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS

Olga María Díaz

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA y LETRAS

PROYECTO:

*“Innovación y mejoramiento integral de la
Formación Inicial Docente”*

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

CUADERNOS DE LA FACULTAD

Decana: Carmen Balart Carmona
Secretaria Ejecutiva: Irma Céspedes Benítez

COMITÉ EDITORIAL

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| • Carmen Balart Carmona | Departamento de Castellano |
| • Guillermo Bravo Acevedo | Departamento de Historia y Geografía |
| • Irma Céspedes Benítez | Departamento de Castellano |
| • Lenka Domic Kuscevic | Departamento de Historia y Geografía |
| • Samuel Fernández Saavedra | Departamento de Inglés |
| • Giuseppina Grammatico Amari | Centro de Estudios Clásicos |
| • Nelly Olguín Vilches | Departamento de Castellano |
| • Héctor Ortiz Lira | Departamento de Inglés |
| • Iván Salas Pinilla | Centro de Estudios Clásicos |
| • Silvia Vyhmeister Tzschabran | Departamento de Alemán |
| • René Zúñiga Hevia | Departamento de Francés |

La correspondencia debe dirigirse a la Secretaría Administrativa de la Facultad de Historia, Geografía y Letras, Avenida José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago de Chile.

Fono-Fax (56-2) 241 27 35. E-mail:cbalart@umce.cl – higelet@umce.cl

Impreso en LOM

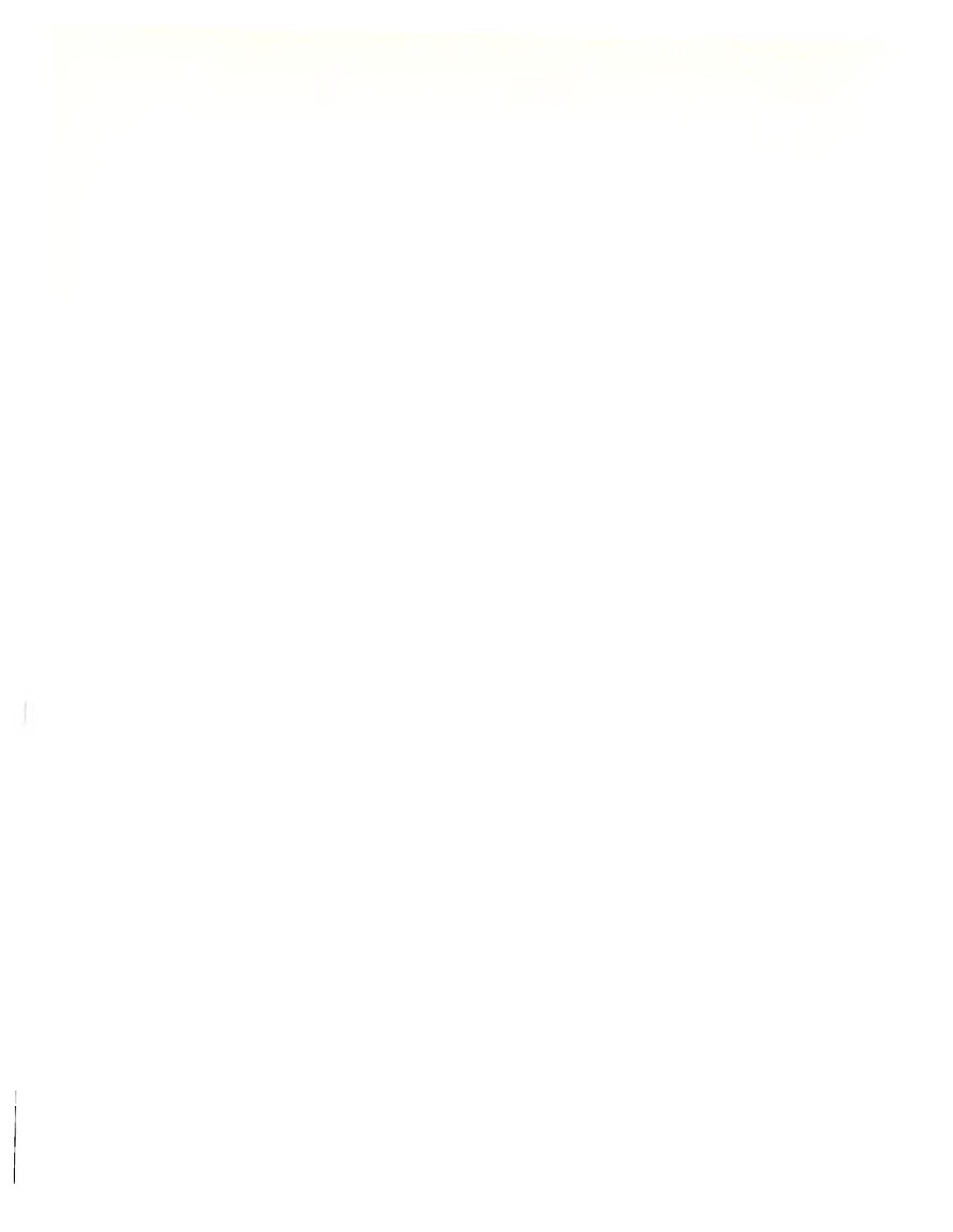
2001

Diagramación: Eduardo Polanco Rumié

Se prohíbe toda reproducción total o parcial por cualquier medio escrito o electrónico sin autorización escrita del Decano de la Facultad de Historia, Geografía y Letras.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	.....	5
MARCHE 4	INTERPRÉTONS UNE BANDE DESSINÉE	
	Organisation de la double pronominalisation	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	22
MARCHE 5	PASSONS AUX SOUVENIRS	
	Position syntaxique du sujet et morphologie verbale	29
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	42
MARCHE 6	RECONSTRUISONS UN TEXTE	
	Structuration phrastique et ponctuation	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	54



PRÉFACE

*“Les pensées sont les choses,
comme les paroles sont les
images des pensées.”*

(Charles Rollin)

L'ensemble de la production didactique que nous avons appelée “**Français en Marche**” (I, II, III, IV, V, VI), est constitué d'une série de fiches pédagogiques dont les objectifs généraux restent associés aux programmes des cours de **Grammaire** 1^o et 2^o années de Français.

Du point de vue interne que serait l'élaboration même de ce matériel de travail, il conviendrait de signaler les différents ordres de réflexion qui sous-tendent cette recherche. En premier lieu, si celle-ci se veut **didactique**, c'est parce qu'à son niveau le plus **formel**, certaines démarches n'ont été retenues que dans la mesure où elles ont à charge d'aider à “la clarification, explication, exemplification, fixation ... des savoirs que l'on veut faire acquérir”. Comme le constate Sophie Moirand¹, ces procédés, qu'ils soient iconiques, prosodiques ou contextuels, non seulement participent à l'organisation de la matière exposée, mais encore situent cette exposition au-delà d'une simple **information**. Il s'agit en effet de “faire comprendre”, c'est-à-dire de faire que l'autre s'approprie les savoirs nouveaux, fixe les anciens et puisse reconstruire ses propres savoirs¹. A cela s'ajoute nécessairement la co-action d'une **opération évaluative** qui, en cherchant à vérifier ses acquis, avance plus sûrement lorsqu'elle est accompagnée de son **autocorrection**.

Compte tenu des caractéristiques de notre public (non francophone, toujours hétérogène quant au niveau de langue atteint par chacun au départ), il n'a pas semblé inutile de voir plus précisément comment on pouvait essayer d'accompagner tout futur apprenant dans la construction de son savoir.

D'une part il s'avère que **ce savoir se construit sur les opérations langagières** mises en jeu; d'autre part on cherche, surtout lors des premières étapes, des modèles linguistiques permettant aussi bien leur imprégnation que leur explication, au plan de ce que l'on peut **reconnaître** et **comprendre**. D'où un premier travail d'investigation didactique qui a dû consister à identifier la nature des tâches à réaliser, en vue d'anticiper en particulier, leur difficulté. Sur cette typologie peut alors être préparé le document préalablement sélectionné, et ce, autour d'un **modèle dominant d'imprégnation** et d'une **situation de réception**.

Par ailleurs, ces opérations cognitivo-langagières, ne deviennent de véritables appuis pour le développement de la compétence grammaticale que lorsque, par récurrence, elles conduisent l'apprenant à une réflexion analytique à même d'avoir pour effet une certaine

permanence au plan **mémoriel**. Et puisqu'un travail d'analyse sera toujours à la base des acquis grammaticaux, on aura donc avantage à sensibiliser dès que possible l'apprenant à une observation de la langue et du discours de sorte qu'il parvienne peu à peu à percevoir cette fonctionnalité grammaticale comme un **objet réel d'étude** et non plus comme un simple **outil** de communication.

C'est ainsi qu'on aborde un autre aspect de cette production, en rapport avec l'**ordre fonctionnel** des acquis grammaticaux. L'on sait qu'il y a des degrés dans la maîtrise de la langue; l'on sait aussi que dans un premier temps, l'orientation normale est de faire progresser les apprenants dans l'acquisition des notions de base, c'est-à-dire **enseigner** les règles de l'usage le plus courant de la langue. De ce point de vue, on ne peut dénier le fait que les progrès en grammaire, viennent surtout en début d'apprentissage, par l'exécution d'un bon nombre d'exercices. Cependant, la question de fond, qui va se poser de façon chaque fois plus pressante, n'est pas vraiment de savoir dans quelle mesure il faudra **corriger les formes déviantes**, puisqu'on n'oublie ni le fait que le poids de la tradition et de la norme nous fera toujours tendre vers un enseignement surnormatif de la langue, ni le fait que c'est précisément à partir des formes qui, dans la production propre des élèves, contreviennent au bon usage de la langue, que l'on pourra le mieux mener la réflexion analytique dont on a précédemment parlé. La question est plutôt de voir si, lorsque le cadre référentiel de cet enseignement n'est plus la littérature, il est, pour autant, devenu le français de communication. Car se demander quelle langue enseigner, n'est-ce pas aussi se demander quelle grammaire enseigner? À ce niveau, quels ont été les axes choisis pour ce travail?

Après avoir élaboré les premières 'Marches', comme de simples jalons de réflexion concernant des notions de base telles que la **détermination du nom**, la **caractérisation par l'adjectif**, ou les **dimensions des éléments phrastiques**, on a considéré que cette vision grammaticale, pour conceptuelle, évaluative et implicative qu'elle puisse être, ne saurait bientôt plus se suffire à elle-même. C'est que, à partir du moment où ce sera la fonctionnalité de la communication qui l'emportera, la **finalité** des exercices n'étant plus la même, l'approche grammaticale elle-même devra changer: l'étude de la langue, alors référée au **fonctionnement de la communication**, c'est-à-dire en contexte situationnel, suppose une approche de type énonciatif qui ne peut présenter les mêmes caractéristiques, parce que le paramètre dominant n'est plus la langue, mais le discours. Ainsi a-t-on dû amplifier de plus en plus la perspective de cette typologie axiologique, pour parvenir, avec les 'Marches' 13, 14 et 15 (**Déictiques en jeu, finalité énonciative dans le discours rapporté, et bilan de la parole en actes**) aux limites des normes linguistiques.

Du point de vue de la didacticité qui nous intéresse, peut-être encore plus prometteur est le troisième ordre de réflexion, qui a constamment guidé la planification de cette recherche. Il s'agit non plus de l'ordre **formel** ou **fonctionnel**, mais de l'ordre **représentationnel** que nous avons par ailleurs un peu plus longuement étudié³. De fait, c'est ici que l'**innovation didactique** a inauguré une première application, puisque d'après les principes théoriques exposés dans l'étude lexicale mentionnée³, l'évolution générale de cette production ne se définit pas par une composition interne de type **linéaire**, mais suit l'**ordre d'une trilogie** en permanente interaction: on reconnaît alors dans les 'Marches'

initiales (1 à 6) le pôle du **plan personnel**, dans les 'Marches' intermédiaires (7 à 11) le pôle du **plan matériel**, et dans les 'Marches' finales (12 à 15) celui du **plan conceptuel**. Constatant cependant la difficulté qu'il y a à souligner l'articulation et l'indissociabilité de ces trois plans, on osera –malgré toutes nos réticences–, faire le parallèle avec la comparaison des trois plis que Saint Pedro Claver⁴ imprimait à son mouchoir lorsqu'il tentait d'expliquer aux enfants un mystère aussi impressionnant que celui de la Trinité: en dépliant son mouchoir, il leur faisait clairement apparaître l'idée d'une seule entité. On dira de même que, lorsque ne pouvant plus être pensée en termes **formalistes**, une vraie didactique de la langue fera de ces trois entrées référentielles que sont le plan **grammatical**, le plan **discursif** et le plan **représentationnel**, un jeu paradigmatiquement coordonné, on parviendra à une autre **pratique de la compréhension**, c'est-à-dire à une autre **pédagogie du sens**. En effet, tant que celle-ci restera tributaire d'une conception strictement structurale de la langue, elle ne saurait guère générer les outils opératoires qui pourraient faciliter l'intégration des savoirs.

Convoquant au contraire les savoirs dans une **relation d'inter-dépendance**, le terrain de cette recherche –(ici bien mal balisé)–, nous révèle du moins, qu'il reste, en matière de pédagogie innovante et de renouvellement de didactique du F.L.E., des champs entiers à construire!

Professeur Olga María Díaz

¹ S. Moirand (1992), *Les Carnets du CEDISCOR, 1*, Presses de la Sorbonne, pp. 9-20.

² À cet égard, consulter, à titre de bibliographie, *Textes Officiels et Enseignement du Français, Pratiques*, N° 101-102, Mai 1999.

³ O.M. Díaz, (1998) "La Représentation dans l'Abstraction", *Cuadernos de la Facultad*, Colección Teoría Pura y Aplicada N° 5, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 1-60, Santiago.

⁴ Moine Espagnol du XVII^e siècle, venu évangéliser les Amériques.

PREFACIO

*"Los pensamientos son las cosas,
como las palabras son las imágenes
de los pensamientos."*
(Charles Rollin)

La producción didáctica que, en su conjunto, hemos llamado **Français en Marche** (Vol I, II, III, IV, V, VI), se compone de una serie de fichas pedagógicas cuyos objetivos generales han sido asociados a los programas de **Gramática** 1º y 2º año de Francés.

Del punto de vista interno que preside la elaboración misma de este material, conviene señalar los distintos planos de reflexión que aparecen subyacentes en todo el trabajo de investigación.

En primer lugar, si esta investigación ha sido denominada "**didáctica**", es porque, en su nivel más formal, ciertos procedimientos vienen a ser considerados válidos esencialmente por el hecho de tener a cargo la "clarificación, explicación, ejemplificación, fijación ... de los saberes que deben ser adquiridos." Como lo indica Sophie Moirand¹, dichos procedimientos ya sean figurativos, prosódicos o contextuales, no sólo participan en la organización de la materia expuesta, sino que sitúan a ésta, más allá del orden de una simple **información**. En efecto, se trata de llegar a la **comprensión**, pero se procura además tanto la **apropiación** de los nuevos saberes como la **fijación** y la **reconstitución** de los antiguos¹. De modo congruente se agrega a todo esto, la co-acción de una **operación evaluativa** que, en cada intento de verificación de lo adquirido, progresa con más seguridad en la medida en que se ve constantemente acompañada de su **autocorrección**.

Teniendo en cuenta ahora las características del público destinatario (no francófono, generalmente heterogéneo en cuanto a su nivel básico en lengua extranjera), se consideró pertinente el hecho de querer ver más precisamente qué tipo de apoyo podría ser útil en la construcción de su saber.

Por una parte este saber se va **construyendo paso a paso sobre la base de operaciones lingüísticas que el lenguaje utiliza en el discurso**; por otra parte, se requiere, sobre todo en un principio del aprendizaje, modelos de estructuras lingüísticas que permitan a la vez su impregnación y su explicación, por lo menos a nivel de lo que puede ser reconocible y comprensible. De ahí que un primer trabajo de investigación didáctica fuera el de identificar la naturaleza de las tareas por realizar, en vista de anticipar en particular, su grado de dificultad. Sobre esta tipología puede entonces ser preparado el documento previamente seleccionado y donde serán predominantes tanto el **modelo de impregnación** como la **situación de recepción**.

Sin embargo, tales operaciones cognitivas no logran verdaderamente convertirse en apoyo para el desarrollo de la competencia gramatical sino cuando, por recurrencia, conducen a una **reflexión analítica**, de algún modo capaz de prolongar su efecto de **permanencia** sobre el plano de la **memorización**. Y ya que toda adquisición de tipo gramatical se hace finalmente sobre la base de un trabajo de análisis, es una temprana sensibilización a la observación de la lengua y del discurso la que puede favorecer la percepción de esta funcionalidad gramatical, considerada como **real objeto de estudio**, y no tan sólo como simple **instrumento** de comunicación.

Es así como abordamos otros aspectos de esta producción que se relacionan más directamente al **orden funcional** de la enseñanza de la gramática.

Como sabemos, el dominio de la lengua se adquiere en forma gradual; también sabemos que, en un comienzo, la orientación normal es la de progresar en la adquisición de nociones básicas, es decir enseñar las reglas de empleo más corrientes en el uso de la lengua. Desde esa perspectiva, no se puede negar el hecho que los progresos en gramática, en el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero, se harán sobre todo patentes a través de la ejecución de numerosos ejercicios. No obstante, la cuestión de fondo que, de modo cada vez más acuciante se nos va a plantear, no es fundamentalmente la de saber en qué medida se debe o no **corregir las formas “desviantes”**, puesto que nadie olvida el hecho que el peso de la tradición y el peso de la norma, siempre nos inclinará hacia una enseñanza sobrenormativa de la lengua ... No se puede olvidar tampoco el hecho que es precisamente, partiendo de las formas que, en la producción misma de los estudiantes, transgreden el buen uso de la lengua, como mejor se aplica la reflexión analítica anteriormente mencionada. La cuestión es más bien ver si, cuando el marco referencial de la enseñanza del idioma deja de ser el de la **literatura**, viene a ser por ese solo hecho el del francés dicho de **comunicación**. Vale decir: el preguntarse, ¿qué lengua enseñar?, no es por ventura preguntarse ¿qué gramática enseñar?² A este nivel, ¿cuáles son los ejes que aparecen como preferenciales para este trabajo?

Después de haber elaborado las primeras unidades (o “Marches”), como simples indicios descriptivos para ciertas nociones básicamente centradas en: **las determinaciones del sustantivo**, **las caracterizaciones del adjetivo**, o **las dimensiones de los elementos frásticos**, se estimó que esta visión gramatical, por conceptual, evaluativa e implicativa que fuese, muy pronto se vería auto-limitada. Al llegar efectivamente el momento en que la **funcionalidad de la comunicación** predomine en el estudio del idioma, la **finalidad** de la ejercitación gramatical no podrá seguir siendo la misma, y deberá cambiar ella también, así como toda la concepción del marco lingüístico del aprendizaje gramatical: en otros términos, el estudio de la lengua al referirse al funcionamiento de la comunicación en su contexto situacional, supone una concepción enunciativa del lenguaje que no puede presentar las mismas características, porque el parámetro que aquí prevalece ya no depende de la lengua sino del discurso. Por lo tanto, fue necesario ampliar la perspectiva inicial para abordar (con las unidades 13 - 14 - 15), por ejemplo, “**anáforas en juego**”, “**finalidad enunciativa en el discurso indirecto**” o “**balance de la palabra en actos**”.

Desde el punto de vista de la didacticidad que nos interesa, más prometedor aún parece ser el tercer orden de reflexión que constantemente dirigió en cierta forma la planificación de esta investigación.

No se trata en este caso, del orden **formal** o del orden **funcional**, sino del **orden representacional** que, de manera un poco más detenida ya empezamos a estudiar³. De hecho, aquí es donde la innovación didáctica pudo inaugurar una primera aplicación, ya que según los principios teóricos expuestos en el estudio lexical mencionado³, la evolución general de esta producción no se define como una composición interna de tipo **lineal**, sino que sigue el orden de una “**trilogía**” en interacción permanente: se irán reconociendo así en las unidades iniciales (1 a 6) el polo del **plano personal**, en las unidades intermedias (7 a 11) el polo del **plano material**, y en las unidades finales (12 a 15) el del **plano conceptual**. Al constatar sin embargo la gran complejidad lexemática que revela la articulación y la indisociabilidad de estos tres planos (en la unidad 3 queda singularmente comprobado), hacemos –a pesar de nuestras reticencias–, un paralelo con la comparación de los tres pliegues que San Pedro Claver⁴ hacía a su pañuelo cuando intentaba explicar a los niños un misterio tan impresionante como el de la Trinidad: al desplegar su pañuelo, les mostraba claramente cómo aparecía la idea de una sola entidad. Diríamos del mismo modo que, cuando ya no pueda ser pensada en términos **formalistas**, una verdadera didáctica de la lengua haga de estas tres entradas referenciales –que son el **plano gramatical**, el **plano discursivo** y el **plano representacional**– un juego paradigmáticamente coordinado, se llegará a otra práctica de la **COMPRENSIÓN**, es decir, a otra **pedagogía del propio SENTIDO**. Porque mientras esta pedagogía del sentido siga tributaria de una concepción estrictamente estructural de la lengua, poco podrá obrar en favor de una integración de los saberes.

Convocando, al contrario, los saberes en una relación de interdependencia, el terreno de esta investigación –(¡aquí tan mal delineado!)–, nos revela por lo menos que quedan aún, en materia de pedagogía innovadora y didáctica de los idiomas, ¡campos enteros por construir!

Profesora Olga María Díaz

¹ S. Moirand, *Les carnets du CEDISCOR*, 1, Presses de la Sorbonne, pp. 9-20, 1992.

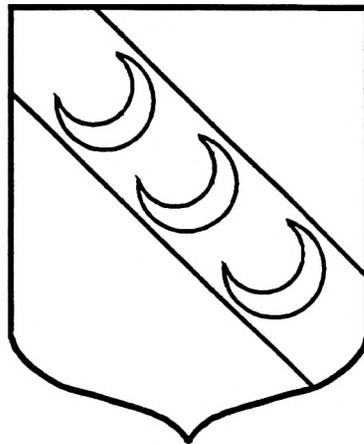
² A título bibliográfico consultar: *Textes Officiels et Enseignement du Français, Pratiques*, N°101-102, Mai 1999.

³ O.M. Díaz, “La Répresentation dans l’Abstraction”, en *Cuadernos de la Facultad*, Colección Teoría Pura y Aplicada N°5, 1998, pp 1-60, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.

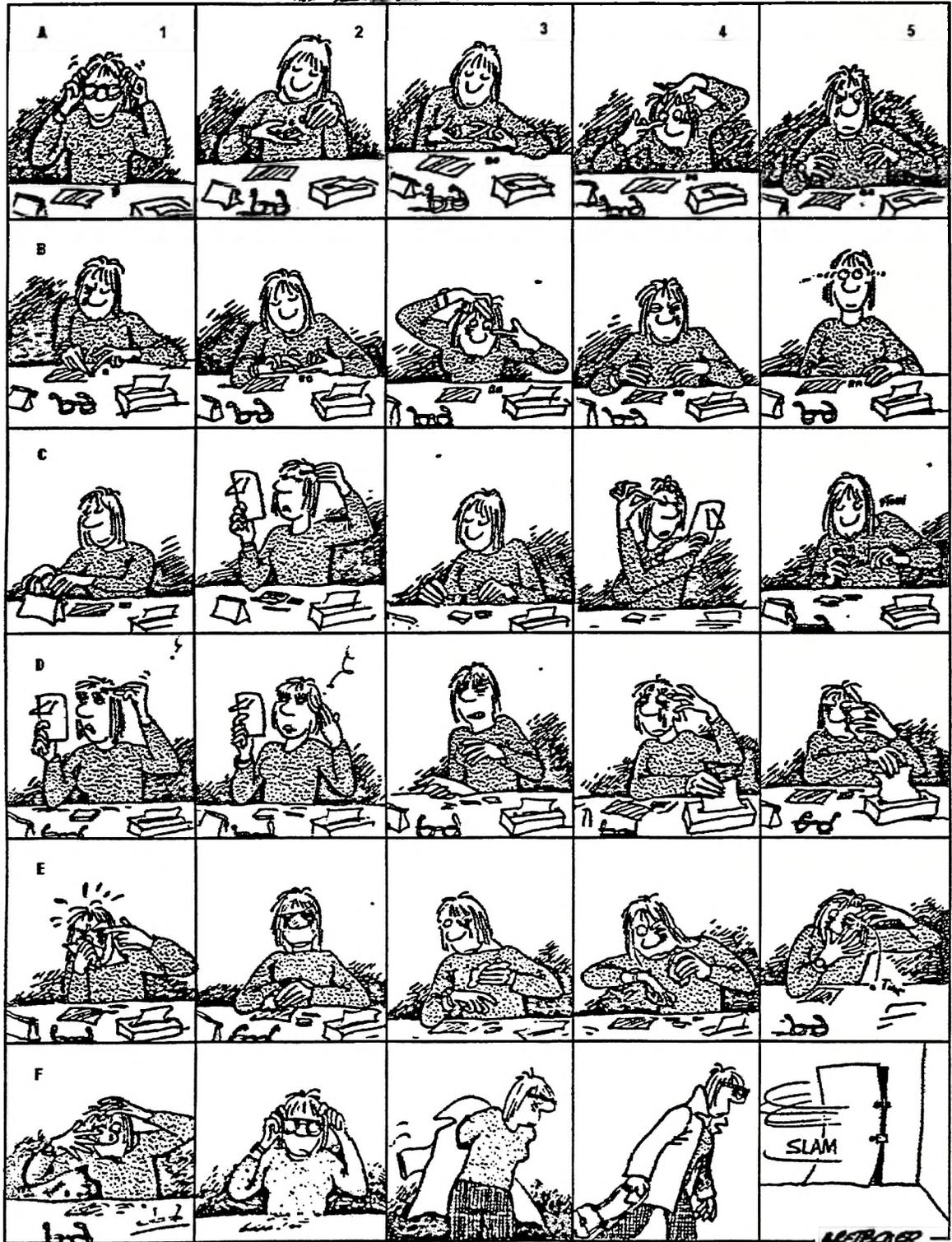
⁴ P. Claver, monje español del siglo XVIII, evangelizador de las Américas.

MARCHE 4

**INTERPRÉTONS UNE
BANDE DESSINÉE**



OÛIL DE LYNX



0. DOCUMENT "OEIL DE LYNX" (de CLAIRE BRÉTÉCHER)

Commentaire oral.

1. Choisissez (verticalement) une colonne (Ex: 3 A/B/C/D/E/F) et faites ainsi le résumé de l'histoire.

3 A/

3 B/

3 C/

3 D/

3 E/

3 F/

2. HUMOUR

Cherchez une expression contraire:

DÉFAUTS DE LA VUE	≠	QUALITÉS DE LA VUE
Avoir une vue	≠	Avoir une bonne vue
Avoir une vue qui	≠	Avoir ou conserver de bons yeux
Avoir une vue	≠	Avoir une vue excellente
Ne bien voir que de près, être	≠	Avoir une vue perçante
Ne bien voir que de loin, être	≠	c'est-à-dire bien voir les objets petits et éloignés
Loucher, être	≠	c'est-à-dire avoir un "OEIL DE LYNX"

3. Déterminons les parties du corps selon l'exemple:

3.1 – en **complétant**

3.2 – en **transformant**

- ex: 3.1 Elle enlève **ses** lunettes
 3.2 Elle s'enlève **les** lunettes

- a) Elle frotte les yeux

- b) Elle noircit cils

- c) Elle s'essuie joue

- d) Elle regarde visage

- e) Elle se ferme oeil

- f) Elle nettoie les paupières

- g) Elle remet lunettes

4. **Continuez** avec d'autres actions qui se transforment de la même façon.

Ex: (se) brosser (les) dents

- (se).....(les) oreilles
- (se).....(les) mains
- (se).....(les) pieds
- (se).....(les) cheveux
- (se).....(les) ongles
- (se).....(le) dos

Tableau à compléter : II - Phrases au passé composé
 III - Phrases au passé composé et pronominalisées
 (attention aux auxiliaires et aux accords)

E X E M P L E S	I	II	III
	Temps simples (Présent)	Passé composé	Pronoms (COD)
	Verbes pronominaux / Verbes non pronominaux	Auxiliaires / Accords	Syntaxe / Accords
A ₁	Elle enlève ses lunettes Elle s'enlève les lunettes Elle retire ses lunettes Elle se retire les lunettes	Elle a..... Elle s'est..... Elle a..... Elle s'est.....	Elle les a enlevées Elle se les est..... Elle les..... Elle se.....
B ₃	Elle met sont autre verre Elle se met le verre gauche Elle place sa deuxième lentille Elle se place la deuxième lentille	Elle..... Elle..... Elle..... Elle.....	Elle l'a mis Elle se..... Elle l'a..... Elle..... placée
C ₂	Elle se regarde dans la glace Elle se farde les paupières Elle farde ses paupières	Elle s'est..... Elle s'est..... Elle.....	..... Elle..... fardées Elle.....

	I	II	III
D ₅	Elle se salit la joue	Elle	Elle se l'est
	Elle salit sa joue	Elle	Elle .....salie
	Elle s'essuie avec Klinex	Elle	_____
	Elle essuie ses yeux	Elle	Elle les a
	Elle se nettoie	Elle	_____
	Elle nettoie sa figure	Elle	Elle
	Elle enlève son maquillage	Elle	Elle l'a
	Elle s'enlève le maquillage	Elle	Elle
	Elle se démaquille	Elle	_____
	Elle se sèche les paupières	Elle	Elle se les est
E ₁	Elle se mouche	Elle s'est	Elle
	Elle se frotte les yeux	Elle	Elle se les est frottés
	Elle frotte ses yeux	Elle	Elle les a frottés
F ₅	Elle ferme brusquement la porte	Elle	Elle l'a brusquement
	Elle s'en va	Elle s'en est allée.....	_____

6. Dans les quatre phrases suivantes, comparez à présent les emplois du pronom “se”, et dites s’ils ont des fonctions identiques:

1a) - Elle fait bronzer.

1b) - Elle fait un joli maquillage.

2a) - Elle coupe avec un couteau.

2b) - Elle coupe les ongles.

Il se trouve que ces constructions de type **pronominal** ne rendent pas toujours clairement compte de la manière dont se combinent entre eux:

- le sujet
- le verbe
- l’objet

Ainsi, une même construction de surface, peut effectivement correspondre, en profondeur, à des organisations syntaxiquement différentes: dans les phrases 1a) et 2a), le pronom “se”, bien qu’en position **d’objet direct**, se confond (sémantiquement) avec le sujet (elle); dans les phrases 1b) et 2b), “se” est en position d’objet indirect, et se distingue donc de l’objet direct (“un joli maquillage / les ongles”).

6.1 Puisqu’on ne peut pas interpréter le sens du pronom “se” sans tenir compte de la construction verbale de la phrase, **notez l’opposition** (A) ou (B), selon que sa fonction soit celle:

(A) d’un **objet direct** (COD)

(B) d’un **objet indirect** (COI)

CORPUS N° 1 à classer

- 1) – Elle retire.
- 2) – Elle retire l'épine.
- 3) – Il ouvre les veines.
- 4) – Elle pose sur l'eau.
- 5) – Elle pose une question.
- 6) – Il mouille.
- 7) – Il relève les manches.
- 8) – Il referme automatiquement.
- 9) – Elle prépare à partir.
- 10) – Elle prépare un petit déjeuner.
- 11) – Il cache dans le bois.
- 12) – Il regarde dans la glace.
- 13) – Elle parfume.
- 14) – Elle maquille.
- 15) – Il lave les mains.
- 16) – Il douche le matin.
- 17) – Elle irrite les yeux.
- 18) – Il fâche inutilement.
- 19) – Elle démaquille le soir.
- 20) – Elle soigne chez elle.
- 21) – Il ne décourage pas.
- 22) – Il ne trompe pas.
- 23) – Elle contente de peu.
- 24) – Elle lève tôt.
- 25) – Il habille bien.

CORPUS N° 2 à classer

- 26) – Il parle.
- 27) – Il regarde.
- 28) – Vous expliquez quelque chose.
- 29) – Vous ennuyez!
- 30) – Ils écoutent.
- 31) – Ils téléphonent.
- 32) – Tu écriras?
- 33) – Tu aimes?
- 34) – Elle ne répond pas!
- 35) – Elle ne dit rien!
- 36) – Elle ne salue pas!
- 37) – Vous voulez aider?
- 38) – Vous préférez inviter?
- 39) – Vous prêtez votre livre?
- 40) – Tu juges sévèrement.
- 41) – Tu annonces ta visite.
- 42) – Il plaît, ce chapeau.
- 43) – Vous plaisez beaucoup.
- 44) – Venez, s'il plaît!
- 45) – Je appelle.
- 46) – Je paye l'addition.
- 47) – Il faut la lettre.
- 48) – Il raconte l'histoire.
- 49) – Il estime assez.
- 50) – Vous interrogez?

	N ^{os}	Ⓐ	Ⓑ
6.1 Corpus N° 1	EX: 1	X	
	EX: 2		X
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
6.2 Corpus N° 2	26		
	27		
	28		
	29		
	30		
	31		
	32		
	33		
	34		
	35		
	36		
	37		
	38		
	39		
	40		
	41		
	42		
	43		
	44		
	45		
	46		
	47		
	48		
	49		
	50		

FICHE AUTOCORRECTIVE

INTERPRÉTONS UNE BANDE DESSINÉE

PRATIQUE DU VOCABULAIRE

Ostensiblement, dans une telle “approche instrumentale” de Brétécher, aucune des manipulations qui seront mentionnées n’est séparable d’une certaine pratique lexicale. Ainsi, avec un groupe de N. I peut-on prévoir:

- un premier **exercice oral**, où l’on reprendra en “version simple” un vocabulaire immédiatement nécessaire;
- un **exercice écrit** par sous-groupes, où partant d’un découpage en **séries verticales**, chaque colonne (notée 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}) peut faire l’objet d’une “lecture abrégée” et donner lieu une sorte de récit-résumé;
- une **production collective** intégrant l’ensemble des énoncés, et qui dans l’articulation finale, constituera la seconde “version enrichie”. (Au plan des acquisitions lexicales, on soulignera donc ici, ce qui dans la pratique s’est inscrit dans le cadre de nouvelles fixations).

1. RÉSUMÉS PAR COLONNES

IMAGES	ÉNONCES*
A ₁	Elle / enlève, retire, ou ôte / ses lunettes.
A ₂	Elle ouvre une petite boîte et elle prend ses verres de contact (ou ses lentilles).
A ₃	Elle pose sur son doigt le premier verre et elle le mouille , elle humecte la lentille avec des gouttes oculaires .
A ₄	Elle / relève sa paupière / et elle essaye de mettre en place la première lentille.
A ₅	Elle / referme / l’oeil, mais le verre lui fait mal. Elle ne l’a pas mis comme il faut et ça pique! Son oeil pleure.

* Les barres obliques renvoient à des formes pronominalisées ou pronominalisables moyennant une transformation.

- B₁ Elle continue **tout de même**. Elle prend **délicatement** le deuxième verre de la boîte.
- B₂ Elle le prépare en le mettant sur son **index**.
- B₃ Elle refait la même **opération**. Elle /place/ le verre de contact dans l'oeil gauche.
- B₄ Il commence à pleurer aussi.
- B₅ Ça y est, c'est fait! Merveilleux... Elle ne louche pas, elle peut voir clairement. Elle voit très bien.

- C₁ Elle cherche ses affaires dans la **trousse de maquillage**. Elle /choisit/ ses couleurs.
- C₂ Elle /se regarde/ dans la glace. Elle /se maquille/. Cette fois elle /se "**fait une beauté**". Elle /se met/ du **fard** à paupières.
- C₃ Elle sort le **pinceau** pour les cils.
- C₄ Elle /se dessine/ **soigneusement** les traits en suivant la ligne des yeux.
- C₅ Elle **enduit** la brosse de **rimmel** et /se **noircit**/ les cils.

- D₁ Elle /se met/ du rimmel avec la petite brosse. Elle **a l'air** contente de son nouveau maquillage.
- D₂ Elle /regarde/ son visage, /arrange/ ses cheveux /se parfume/. Elle a fini. Elle /se trouve/ fantastique!
- D₃ Elle **cligne des yeux**. Zut! ...Elle fait une **grimace**. Ses yeux sont **irrités**.
- D₄ Elle commence à "**pleurnicher**". Son maquillage coule.
- D₅ Elle /s'essuie/ la joue avec un Klinex. Elle /se sèche/ les paupières. Elle **doit être furieuse**: elle /s'est maquillée/ pour /se démaquiller/ .

- E₁ Elle /se **mouche**/. Elle /se frotte/ les yeux, /se met en colère/ **se fâche /trépigne...** pleure, **éternue**, fait "atchoum".
- E₂ Ce n'est pas du tout réussi. Maintenant il y a du noir partout. C'est tout à refaire. Elle /se **décourage**/ .
- E₃ Elle /se demande/ quelle heure il est. Malheureusement c'est l'heure. Elle ne /se **doutait**/ pas qu'il était si tard. Elle /s'est mise/ en retard.
- E₄ En regardant sa montre elle /s'**aperçoit**/ que c'est le moment de partir. Son visage est sale et elle /se **rend compte**/ qu'elle n'a plus le temps de recommencer.
- E₅ Elle est obligée /d'enlever/ ses lentilles. Elle /retire/ vite son verre de gauche qui tombe sur la table.

F ₁	Elle / décolle / le verre de droite.
F ₂	Elle doit /se contenter / de ses “ lorgnons ”. Elle /remet/ (reprend, ajuste ses lunettes).
F ₃	Elle /se lève/, /s’habille/, /met/ son pardessus (/enfile/ son manteau).
F ₄	Elle saisit à toute vitesse son sac à main. Il faut qu’elle /se dépêche/ .
F ₅	Elle /s’en va/. Elle fait claquer la porte. Elle est partie.

2. HUMOUR

Avoir une **mauvaise vue** / Avoir une **vue qui baisse** /
 Avoir une **vue faible** / Être **myope** / Être **presbyte** /
 Être **bigle**.

- 3.
- a) elle se frotte les yeux
elle frotte ses yeux
 - b) elle noircit ses cils
elle se noircit les cils
 - c) elle s’essuie la joue
elle essuie sa joue
 - d) elle regarde son visage
elle se regarde le visage
 - e) elle se ferme l’oeil
elle ferme son oeil
 - f) elle nettoie ses paupières
elle se nettoie les paupières
 - g) elle remet ses lunettes
elle se remet les lunettes
- 4.
- ex: (se) brosse (les) dents
 - (se) vernir (les) ongles
 - (se) moucher (le) nez
 - (se) savonner (les) oreilles
 - (se) maquiller (les) yeux
 - (se) sécher (les) cheveux
 - (s’) essuyer (les) mains

- (se) mouiller (les) pieds
 - (se) chauffer (les) mains
 - (se) laver (le) dos
 - (se) tordre (le) cou etc. ...
- 5.
- elle a enlevé ses lunettes
 - elle s'est enlevé les lunettes
elle se les est enlevées
 - elle a retiré ses lunettes
elle les a retirées
 - elle s'est retiré les lunettes
elle se les est retirées
 - elle a mis son autre verre
elle l'a mis (idem)
 - elle s'est mis le verre gauche
elle se l'est mis
 - elle a placé sa deuxième lentille
elle l'a placée
elle s'est placé la deuxième lentille
elle se l'est placée
 - elle s'est regardée dans la glace
 - elle s'est fardé les paupières
elle se les est fardées
 - elle s'est sali la joue
elle se l'est sali
 - elle a sali sa joue
elle l'a sali
 - elle s'est essuyée avec un klinex
 - elle a essuyé ses yeux
elle les a essuyés
 - elle s'est nettoyée
 - elle a nettoyé sa figure
elle l'a nettoyée
 - elle a enlevé son maquillage
elle l'a enlevé

- elle s'est enlevé le maquillage
elle se l'est enlevé
- elle s'est démaquillée
- elle s'est séché les paupières
elle se les est séchées
- elle a séché ses paupières
elle les a séchées
- elle s'est mouchée
- elle s'est frotté les yeux
elle se les est frottés
- elle a frotté ses yeux
elle les a frottés
- elle a fermé la porte
elle l'a fermée brusquement.

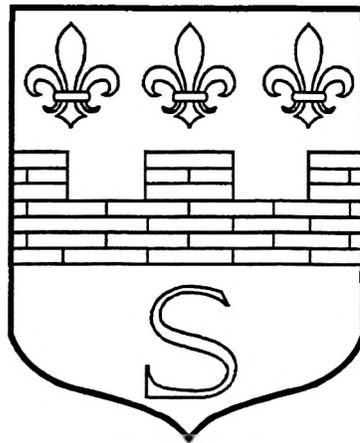
*Ces premiers exercices ont donc pour but de fixer les règles **d'accords et d'auxiliaires** suivant que le verbe est **pronominal ou non**, que le **complément d'objet direct** est placé **avant** ou **après** le verbe à un temps composé.

*Les exercices suivants ont plutôt pour but de faire réfléchir sur la **construction** des phrases, et la façon dont se combinent entre eux: **le sujet, le verbe et les compléments d'objet** (directs et indirects).

6.	N ^{os}	(A)	(B)
EX:	1	X	
EX:	2		X
	3		X
	4	X	
	5		X
	6	X	
	7		X
	8	X	
	9	X	
	10		X
	11	X	
	12	X	
	13	X	
	14	X	
	15		X
	16	X	
	17		X
	18	X	
	19	X	
	20	X	
	21	X	
	22	X	
	23	X	
	24	X	
	25	X	
	26		X
	27	X	
	28		X
	29	X	
	30	X	
	31		X
	32		X
	33	X	
	34		X
	35		X
	36	X	
	37	X	
	38	X	
	39		X
	40	X	
	41		X
	42		X
	43		X
	44		X
	45	X	
	46		X
	47		X
	48		X
	49	X	
	50	X	

MARCHE 5

PASSONS AUX SOUVENIRS



Partant d'un support non plus imagé mais textuel, on envisage ici un travail en partie centré sur la **personne du sujet**, et en partie consacré à la **reconnaissance** et à **l'emploi de l'imparfait**. Toutefois, avant de commencer un exercice sur texte, il peut être utile d'avoir une vision globale de son contenu en faisant, par exemple, un découpage comme celui proposé pour l'histoire de M. RUSH.

1. Lisez le texte et regroupez toutes les expressions se rapportant à:

La profession de Monsieur RUSH – son enfance et son adolescence – la campagne – la ville – sa souffrance.

JE ME CONTREDIS!

Je m'appelle Olivier RUSH. J'ai trente-huit ans. Je suis architecte. Je suis marié. J'habite à Montréal. C'est étrange la vie! ... Mon enfance, je l'ai passée à la campagne: toutes les choses de la campagne m'ont toujours beaucoup attiré. Les herbes et les arbres, les curieux insectes et les animaux, les gentils voisins et les petits amis, je les adore, je les connais tous, je les connais bien. Ils ont marqué ma mémoire d'enfant. Quelle affection autour de moi! ... Le temps est passé. Pour des raisons de travail pour mon père et d'études pour moi, il a fallu déménager, venir vivre dans la grande agglomération. J'avais quatorze ans. Une vie très différente a commencé pour moi. J'ai bien réussi dans ma carrière. À présent, j'ai une maison impressionnante. La maison idéale. J'en ai dessiné moi-même les plans. Et pourtant! ... Non, je n'aime pas la vie en ville. Je hais les bruits, je déteste les immeubles gris en béton, j'ai horreur des grandes cités. J'aime le silence et la liberté. Les seuls moments de bonheur que j'ai sont ceux où je retourne à la campagne pendant les vacances. Ce sont mes meilleurs souvenirs. Je comprends que c'est impossible pour un homme qui aime ardemment la nature et la campagne, d'être architecte de constructions modernes, et surtout de participer à ces "pillages" de destruction de la nature. Je ne peux pas éviter la souffrance, je me contredis! Que faire? Il me faut vivre, gagner ma vie. L'homme a-t-il droit à la contradiction? (O.D.)

Regroupements lexicaux:

Sa profession:

.....

.....

Son enfance et son adolescence:

.....

.....

.....

.....

La campagne:

.....

.....

.....

.....

.....

La ville:

.....

.....

La souffrance:

.....

.....

.....

- 2. Lisez le texte suivant, et regroupez tous les mots désignant “la mère”, selon qu’ils soient en position de **sujet** ou en position de **non-sujet**.**

4. Lisez le texte “*Ne touchez pas à mon rêve*” et relevez tous les verbes à l’imparfait, en vous aidant de la “grille” de travail.

RAPPELS:

- **terminaisons:** -ais / -ais / -ait / -ions / -iez / -aient /.
- **formation:** à partir de la 1° personne du pluriel - indicatif présent (sauf pour “être” / nous sommes - j’étais)

4.1

	INDICATIF PRÉSENT	IMPARFAIT
EX:	1) Nous <u>rêv</u> /ons	Je rêv/ais
	2) Nous nous ..... /.....	.....
	3) Nous ..... /.....	.....
	4) Nous ..... /.....	.....
	5) Nous ..... /.....	.....
	6) Nous ..... /.....	.....
	7) Nous ..... /.....	.....
	8) Nous nous ..... /.....	.....
	9) Nous sommes..... /.....	J’étais
	10) Nous ..... /.....	.....
	11) Nous ..... /.....	.....
	12) Nous ..... /.....	.....
	13) Nous ..... /.....	.....
	14) Nous ..... /.....	.....
	15) Nous ..... /.....	.....
	16) Nous ..... /.....	.....
	17) Nous ..... /.....	.....
	18) Nous ..... /.....	.....
	19) Nous nous ..... /.....	.....

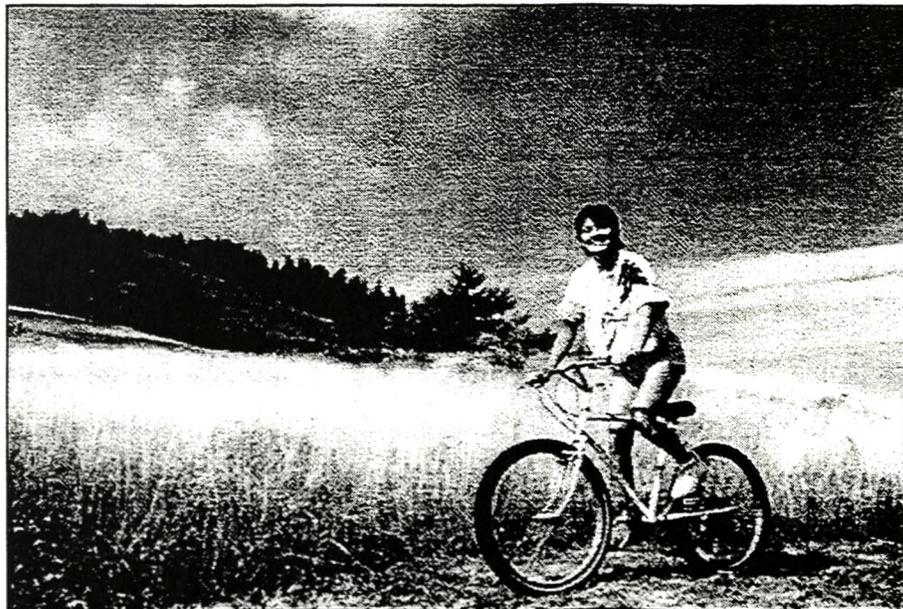
4.2 Écrivez l’avant-dernière phrase à l’imparfait:

“Et.....
 joli!”

NE TOUCHEZ PAS À MON RÊVE!

Quand j'étais petite fille, je rêvais d'avoir un vélo. Mais mon père s'y opposait formellement. Il m'avait dit: "Ah, ça non! Tu es trop petite encore, et c'est dangereux de rouler en bicyclette." Tristement, tout ce que je pouvais faire, c'était de regarder tous les garçons qui pédalaient sur leur vélo. Ils criaient. Ils roulaient. Ils s'amusaient comme des oiseaux joyeux!

Un matin de Noël, j'ai enfin eu mon vélo! ... Hourra! Comme j'étais contente! J'aimais tant faire des "voyages" à la campagne avec mes copines! Nous partions souvent ensemble. Nous chantions, nous dansions gaiement dans les grandes prairies. Nous parcourions les petites routes ensoleillées. Parfois, quand je voulais me sentir dans une ambiance de tranquillité, je prenais seule mon petit vélo et je flânais sans savoir où j'allais exactement; je me promenais sans but. Encore maintenant, j'aime me reposer sur l'herbe en écoutant les oiseaux chanter et en regardant les nuages flotter dans le ciel immense. Et lorsque l'arôme des lilas parfume l'air transparent, je trouve, à ces moments-là, que le monde est si joli! Un conseil? Allez à la campagne à bicyclette ... Et vive le vélo! (O.D.)



5. Lisez le texte "Mondo" et:

- transformez-le en un texte au **présent de narration**;
- encadrez les formes verbales (irrégulières) qui **ne correspondent pas** à la formation (régulière) observée antérieurement.

MONDO

[Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui.] C'était un garçon

(1) _____

d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré

(2) _____

(3) _____

qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée

(4) _____

(5) _____

de la nuit.

On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas.

(6) _____

(7) _____

Toujours, quand on ne s'y attendait pas, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait

(8) _____

(9) _____

(10) _____

au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché. Il marchait seul, l'air décidé,

(11) _____

en regardant autour de lui. Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu

(12) _____

en denim, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.

Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait, et ses yeux

(13) _____

(14) _____

(15) _____

étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait

(16) _____

(17) _____

(18) _____

quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait simplement: "Est-ce que vous

(19) _____

(20) _____

(21) _____

voulez m'adopter?" Et avant que les gens soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

(22) _____

Mondo trouvait beaucoup d'amis, rien qu'en marchant dans les rues. Mais il ne
 (23) _____
parlait pas à tout le monde. Ce n'étaient pas des amis pour parler, ou pour jouer. C'étaient
 (24) _____ (25) _____ (26) _____
 des amis pour saluer au passage, très vite, avec un clin d'oeil, ou pour faire un signe de la
 main, au loin, de l'autre côté de la rue. C'étaient des amis aussi pour manger, comme la
 (27) _____
 dame boulangère qui lui donnait tous les jours un morceau de pain. Elle avait un vieux
 (28) _____ (29) _____
 visage rose, très régulier et très lisse comme une statue italienne. Elle était toujours habillée
 (30) _____
 de noir et ses cheveux blancs tressés étaient coiffés en chignon. Elle avait d'ailleurs un nom
 (31) _____ (32) _____
 italien, elle s'appelait Ida, et Mondo aimait bien entrer dans son magasin. Quelquefois
 (33) _____ (34) _____
 il travaillait pour elle, il allait porter du pain chez les commerçants du voisinage. Quand
 (35) _____ (36) _____
 il revenait, elle coupait une grosse tranche dans un pain rond et elle la lui tendait,
 (37) _____ (38) _____ (39) _____
 enveloppée dans du papier transparent. Mondo ne voulait pas lui demander de l'adopter,
 (40) _____
 peut-être parce qu'il l'aimait vraiment bien et que ça l'intimidait.
 (41) _____ (42) _____

Mondo marchait lentement vers la mer en mangeant le morceau de pain. Il le cassait
 (43) _____ (44) _____
 par petits bouts, pour le faire durer, et il marchait et mangeait sans se presser. Il paraît qu'il
 (45) _____ (46) _____
vivait surtout de pain, à cette époque. Tout de même il gardait quelques miettes pour
 _____ (47) _____ (48) _____
 donner à des amies mouettes.

Il y avait beaucoup de rues, de places, un jardin public, avant de sentir l'odeur de la
 (49) _____

mer. D'un coup, elle arrivait dans le vent, avec le bruit monotone des vagues.

(50) _____

A l'extrémité du jardin, il y avait un kiosque à journaux. Mondo s'arrêtait et

(51) _____

(52) _____

choisissait un illustré. Il hésitait entre plusieurs histoires d'Akim, et finalement il achetait

(53) _____

(54) _____

(55) _____

une histoire de Kit Carson. Mondo choisissait Kit Carson à cause du dessin qui le

(56) _____

représentait vêtu de sa fameuse veste à lanières. Puis il cherchait un banc pour lire l'illustré.

(57) _____

(58) _____

Ce n'était pas facile, parce qu'il fallait que sur le banc il y ait quelqu'un qui puisse lire les

(59) _____

(60) _____

paroles de l'histoire de Kit Carson. Juste avant midi, c'était la bonne heure, parce qu'à ce

(61) _____

moment-là il y avait toujours plus ou moins de retraités des Postes qui fumaient leur

(62) _____

(63) _____

cigarette en s'ennuyant. Quand Mondo en trouvait un, il s'asseyait à côté de lui sur le banc,

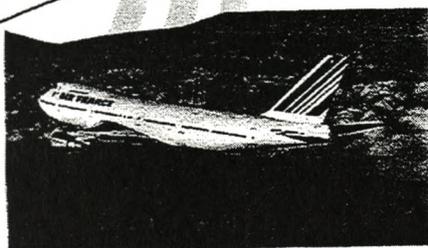
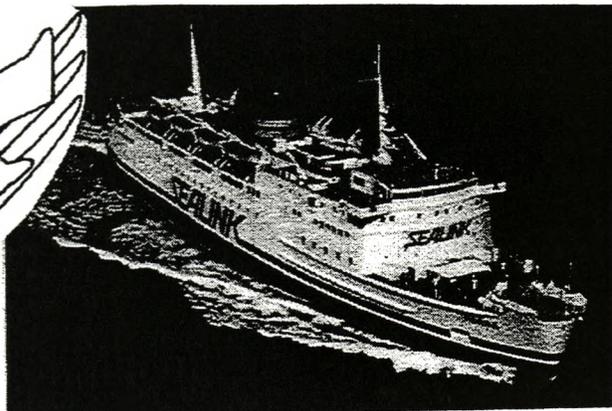
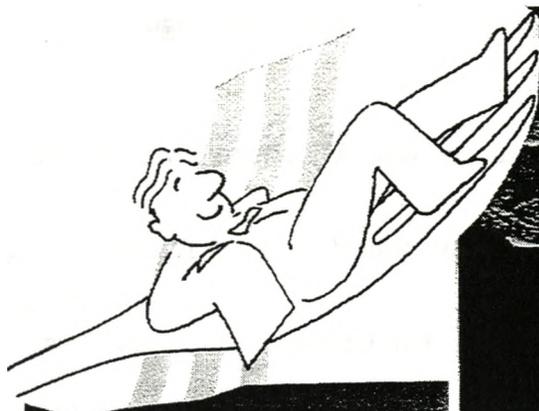
(64) _____

(65) _____

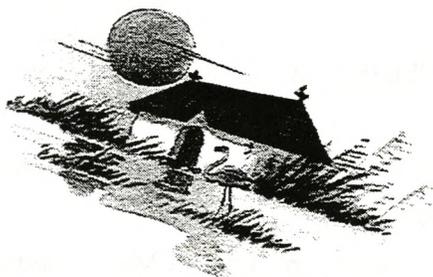
et il regardait en écoutant l'histoire.

(66) _____

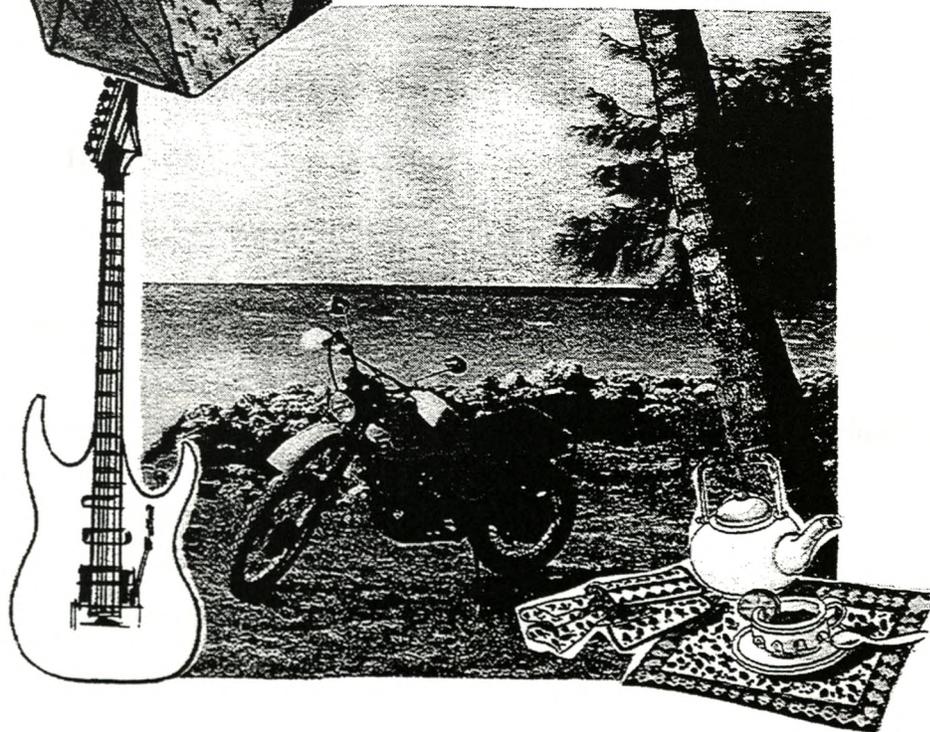
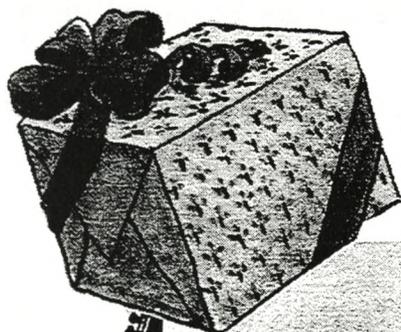
(Mondo et autres histoires) J.M.G. LE CLEZIO



QUAND J'ÉTAIS ENFANT,



JE RÉVAIS DE....



FICHE AUTOCORRECTIVE

PASSONS AUX SOUVENIRS

1. REGROUPEMENTS LEXICAUX:

Sa profession: Je suis architecte - j'ai bien réussi dans ma carrière - j'en a dessiné moi-même les plans - d'être architecte de constructions modernes - gagner ma vie.

Son enfance et son adolescence: Mon enfance - les gentils voisins, les petits amis - je les adore, je les connais tous, je les connais bien - ils ont marqué ma mémoire d'enfant - quelle affection autour de moi! - le temps est passé - j'avais quatorze ans.

La campagne: Je l'ai passée à la campagne - toutes les choses de la campagne m'ont toujours beaucoup attiré - les herbes et les arbres, les curieux insectes et les animaux - les seuls moments de bonheur que j'ai sont ceux où je retourne à la campagne pendant les vacances. - un homme qui aime ardemment la nature et la campagne.

La ville: J'habite à Montréal - vivre dans la grande agglomération - la vie en ville - les bruits - les immeubles gris en béton - des grandes cités - participer à ces "pillages" de destruction de la nature.

Sa souffrance: je n'aime pas - je hais - je déteste - j'ai horreur - c'est impossible - je ne peux pas éviter la souffrance - je me contredis - l'homme a-t-il droit à la contradiction?

2. REGROUPEMENTS GRAMMATICaux:

SUJETS	NON-SUJETS
- c' (est)	- la (connait)
- Elle - même (a)	- (pour) elle
- elle (rencontre)	- une femme (à pantalons)
- elle (ne peut)	- (de) la femme
- elle (a)	- la (verrez-vous)
- elle (est éveillée)	- la (découvrirez)
- elle (n'est pas)	
- elle (a toujours)	
- elle (a en horreur)	
- (Ø) (ne les tolère)	
- elle (les trouve)	
- elle (n'en porte)	
- c' (est)	
- elle (adore)	
- (est) ma mère	

3. VISAGE - IMAGE

On a besoin de vivre, et en vivant, on a besoin de sentir ce qu'on appelle "la vie". On a toujours demandé quelque chose d'extraordinaire, parfois on a ainsi provoqué de vraies catastrophes. Le résultat? Quelque chose qui ressemble à de la solitude, à un visage sans contour, à des yeux bandés. Sommes-nous donc tous esclaves de nos mystérieux visages? On voudrait puiser dans nos yeux comme dans une source, on voudrait les lire comme on lit dans un livre, pour connaître la douleur ou la joie, pour ressentir le bonheur ou le malheur, pour avoir conscience de notre vie! L'image de notre visage nous attire, et on sait qu'on la redoute à la fois. Pourquoi notre visage est-il comme une forteresse, toujours impénétrable? On le devine, il dort encore sous cette bande, et on a peur de le réveiller. On n'a pas assez de courage, et il n'y a personne à côté de nous qui puisse nous comprendre. Mais cette lassitude est insupportable. Un jour viendra pourtant où on ne supportera plus cette méfiance, cette cécité, nous découvrirons notre visage, et alors notre regard nous rassurera.

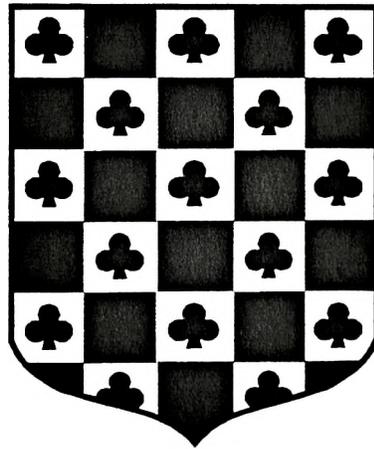
- 4.1
- 1) Nous rêv/ons → Je rêv/ais
 - 2) Nous nous oppos/ons → Il s'oppos/ait
 - 3) Nous av/ons → Il av/ait
 - 4) Nous pouv/ons → Je pouv/ais
 - 5) Nous pédal/ons → Ils pédal/aient
 - 6) Nous cri/ons → Ils cri/aient
 - 7) Nous roul/ons → Ils roul/aient
 - 8) Nous nous amus/ons → Ils s'amus/aient
 - 9) Nous sommes → J'étais
 - 10) Nous aim/ons → J'aim/ais
 - 11) Nous part/ons → Nous part/ions
 - 12) Nous chant/ons → Nous chant/ions
 - 13) Nous dans/ons → Nous dans/ions
 - 14) Nous parcour/ons → Nous parcour/ions
 - 15) Nous voul/ons → Je voul/ais
 - 16) Nous pren/ons → Je pren/ais
 - 17) Nous flân/ons → Je flân/ais
 - 18) Nous all/ons → J'all/ais
 - 19) Nous nous promen/ons → Je me promen/ais.

- 4.2 "Et lorsque l'arôme des lilas parfumait l'air transparent, je trouvais, à ces moments-là, que le monde était si joli!"

5. (1) C'est - (2) Mais c'est - (3) on remarque - (4) qui changent - (5) paraissent - (6) on ne sait - (7) il a - (8) attend - (9) pense - (10) apparaît - (11) il marche - (12) il est - (13) il arrive - (14) il regarde - (15) sourit - (16) deviennent - (17) c'est - (18) il y a - (19) plaît - (20) il l'arrête - (21) demande - (22) il est - (23) trouve - (24) parle - (25) ce ne sont - (26) ce sont - (27) ce sont - (28) donne - (29) elle a - (30) elle est - (31) sont - (32) elle a - (33) s'appelle - (34) aime - (35) il travaille - (36) il va - (37) il revient - (38) elle coupe - (39) tend - (40) veut - (41) aime - (42) l'intimide - (43) marche - (44) casse - (45) marche - (46) mange - (47) vit - (48) garde - (49) il y a - (50) elle arrive - (51) il y a - (52) s'arrête - (53) choisit - (54) il hésite - (55) achète - (56) choisit - (57) représente - (58) cherche - (59) c'est - (60) il faut - (61) c'est - (62) il y a - (63) fument - (64) trouve - (65) il s'asseyait - (66) il regarde.
6. Texte libre.

MARCHE 6

RECONSTRUISONS UN
TEXTE



1. Une mauvaise ponctuation empêche le sens de circuler.

À l'intérieur de la phrase on trouve (, ; : -)

- R – **la virgule** sépare des éléments de même nature et indique une petite pause à la lecture;
- R – **le point virgule** sépare des propositions liées par le sens et indique une pause moyenne à la lecture;
- A – **les deux points** servent à introduire une explication, une énumération. Ils précèdent aussi la citation ou les paroles rapportées.
- P – **le tiret** sert à détacher une partie de phrase pour la mettre en valeur. Il sert aussi à marquer le changement d'interlocuteur.

P

Pour séparer deux phrases: (. ? ! ...)

- E – **le point** sépare deux phrases par une longue pause à la lecture;
- E – **les points d'interrogation** signalant une question, **d'exclamation** et **de suspension**, séparent également deux phrases.

S **Les parenthèses ()**, **les crochets []** et **les guillemets “ ”** isolent un segment et marquent un changement de plan.

Les signes du dialogue sont: le tiret (–), les deux points (:), et les guillemets (“ ”).

2. ÉCOUTE MUSICALE DE LA CHANSON:

*“Adieu, Monsieur le Professeur”**(Hugues Aufray)*

[Les enfants font une farandole et le vieux maître est tout ému demain il va quitter sa chère école sur cette estrade il ne montera plus.//

*Adieu, Monsieur le Professeur, “on ne vous oubliera jamais”, et tout au fond de notre coeur, ces mots sont écrits à la craie. Nous vous offrons ces quelques fleurs, pour dire combien on vous aimait. “On ne vous oubliera jamais”.
Adieu, Monsieur le Professeur.//*

Une larme est tombée sur sa main seul dans la classe il s'est assis il en a vu défilé des gamins qu'il a aimés tout au long de sa vie.//

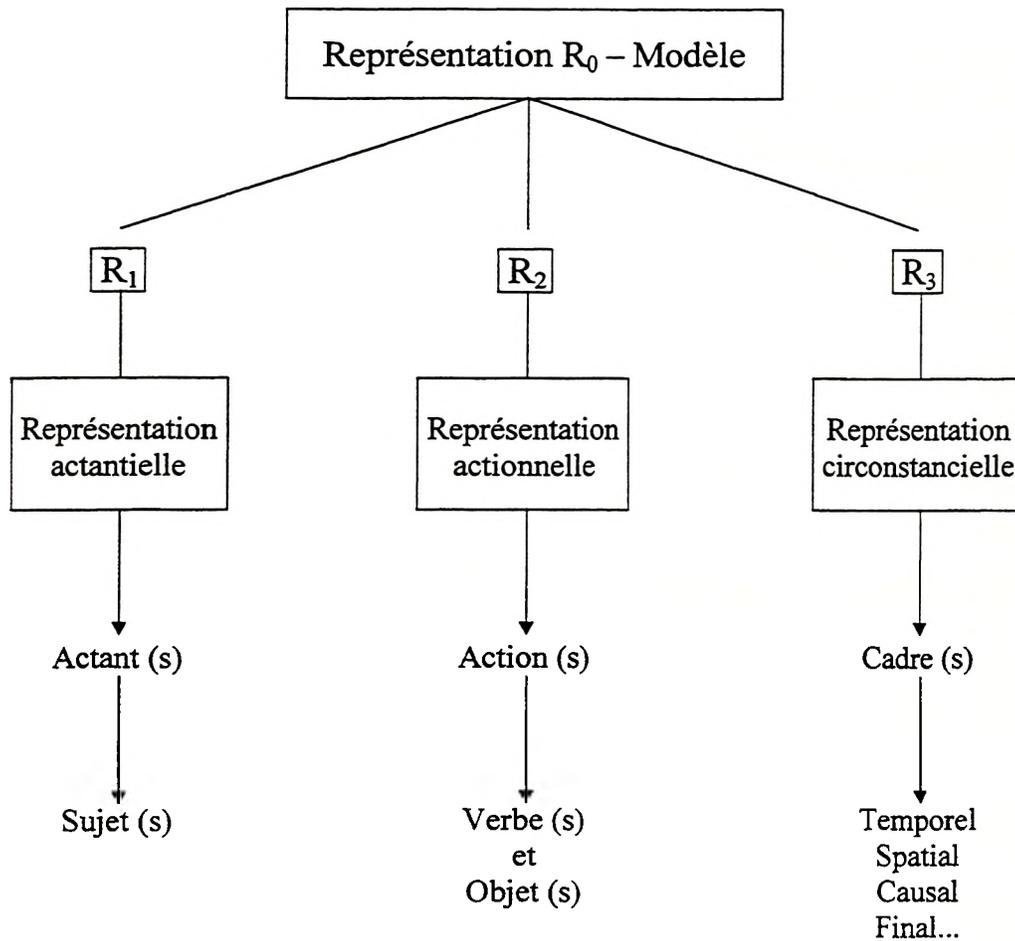
Refrain//

De beaux prix sont remis aux élèves tous les discours sont terminés sous le préau l'assistance se lève une dernière fois les enfants vont chanter//

Refrain//]

3. RÉFLEXION GRAMMATICALE

Tout discours est engendré d'après des critères à la fois sémantiques (son sens) et formels (sa structure grammaticale et syntaxique). Du point de vue de la formation phrastique, on réduira ici les catégories grammaticales à trois grands domaines de représentation:



Ex:

Les enfants	chantent une chanson	à la fin de l'année
-------------	----------------------	---------------------

4. En vous aidant de ce schéma grammatical de base, mettez en évidence les constructions phrastiques qui apparaissent dans les trois strophes de la chanson:

	R ₃	R ₁	R ₂
Strophe I	X	Les enfants	font une farandole
	(et)	-----	-----
	Temporel	-----	-----
	Spatial	-----	-----
Strophe II	Spatial	-----	-----
	Spatial	-----	-----
	X	-----	-----
	Temporel	-----	-----
Strophe III	X	-----	-----
	X	-----	-----
	Spatial	-----	-----
	Temporel	-----	-----

5. Proposez maintenant votre ponctuation, avec représentation graphique du texte:

ADIEU, MONSIEUR LE PROFESSEUR

I {

Refrain

*Adieu, Monsieur le Professeur,
"on ne vous oubliera jamais",
et tout au fond de notre coeur,
ces mots sont écrits à la craie.
Nous vous offrons ces quelques fleurs,
pour dire combien on vous aimait.
"On ne vous oubliera jamais".
Adieu, Monsieur le Professeur.*

II {

III {

6. Ponctuez le texte suivant (attention aux parties soulignées!)

Midi finit de sonner la porte de l'école s'ouvre et les gamins courent au-dehors en se

donnant des coups pour sortir plus vite mais il ne s'en vont pas d'un côté et de l'autre pour

 rentrer dîner comme ils le font chaque jour ils s'arrêtent à quelques pas et par groupes se

 mettent à parler à voix basse c'est que ce matin-là le fils de la Blanchotte est venu en classe

pour la première fois tous ont entendu parler de la Blanchotte dans leurs familles on est poli

 avec elle en public mais les mères entre elles la regardent en la méprisant les enfants

 pensent de même sans savoir pourquoi Simon lui ils ne le connaissent pas car il ne sort

 jamais et il ne court pas avec eux dans les rues du village ou sur les bords de la rivière c'est

 pourquoi ils ne l'aiment pas beaucoup et ils l'ont reçu avec une certaine joie et beaucoup

 d'étonnement (...) Resté seul le petit enfant sans père se met à courir vers les champs il veut

 se noyer dans la rivière l'eau brille comme une glace (...) Simon se retourne un grand

 ouvrier qui a une barbe et des cheveux noirs le regarde d'un air bon il répond avec des

 larmes plein les yeux et plein la gorge ils m'ont battu ... parce que ... je n'ai pas de papa ...

 comment dit l'homme mais tout le monde en a un allons cesse de pleurer mon garçon et

viens avec moi chez ta maman on t'en donnera un papa (...) Ils se mettent en route et

 arrivent devant une petite maison blanche très propre c'est là dit l'enfant et il crie

 maman (...) Tenez madame je vous ramène votre petit garçon qui s'est perdu près de la

 rivière mais Simon saute au cou de sa mère et lui dit en se mettant à pleurer non maman j'ai

 voulu me noyer parce que les autres m'ont battu ... parce que je n'ai pas de papa ... les

 joues de la jeune femme deviennent toutes rouges et blessée jusqu'au fond de son coeur elle

 embrasse son enfant très fort pendant que des larmes rapides lui coulent sur la figure

 l'homme ému reste là ne sachant comment partir (...) Pendant trois mois le grand ouvrier

 passe souvent près de la maison quand il la voit coudre auprès de sa fenêtre Simon lui se

 promène avec lui presque tous les soirs la journée finie il va tous les jours à l'école et

 passe au milieu de ses camarades très grave sans leur répondre jamais (...) À la forge le

 marteau de Philippe Rémy l'ouvrier retombe de seconde en seconde avec une force terrible

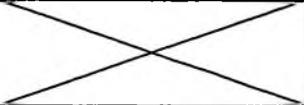
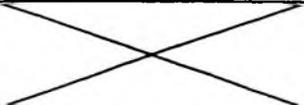
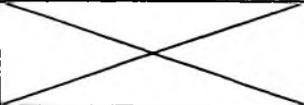
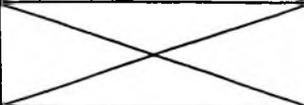
 et lui forge de tout coeur debout près du feu.

Extraits de "Le Papa de Simon" in *Contes*
 de Guy de Maupassant



FICHE AUTOCORRECTIVE

RECONSTRUISONS UN
TEXTE

	R ₃	R ₁	R ₂
Strophe I		Les enfants	font une farandole
	(et)	le vieux maître	est tout ému
	Demain	il	va quitter sa chère école
	Sur cette estrade	il	ne montera plus
Strophe II	Sur sa main	une larme	est tombée
	Dans la classe	il	s'est assis, seul
		il	en a vu défilé, des gamins
	Tout au long de sa vie	il	= a aimé ces gamins (qu'il) a aimés
Strophe III		De beaux prix	sont remis aux élèves
		Tous les discours	sont terminés
	Sous le préau	l'assistance	se lève
	Une dernière fois	les enfants	vont chanter

Toutes les versions possibles sont acceptables.

5. Chanson “Adieu, Monsieur le Professeur” (Hugues Aufray)

*Les enfants font une farandole,
et le vieux maître est tout ému.
Demain, il va quitter sa chère école,
sur cette estrade, il ne montera plus.*

Refrain

*Une larme est tombée sur sa main.
Seul, dans la classe, il s’est assis.
Il en a vu défilé, des gamins,
qu’il a aimés tout au long de sa vie.*

Refrain.

*De beaux prix sont remis aux élèves.
Tous les discours sont terminés.
Sous le préau l’assistance se lève.
Une dernière fois les enfants vont chanter.*

Refrain.

Toutes les versions possibles sont acceptables.

6. LE PAPA DE SIMON

“Midi finit de sonner. La porte de l’école s’ouvre et les gamins courent au-dehors en se donnant des coups pour sortir plus vite. Mais il ne s’en vont pas d’un côté et de l’autre pour rentrer dîner, comme ils le font chaque jour: ils s’arrêtent à quelques pas, et par groupes se mettent à parler à voix basse. C’est que ce matin-là, Simon, le fils de la Blanchotte, est venu en classe pour la première fois.

Tous ont entendu parler de la Blanchotte dans leurs familles; on est poli avec elle en public, mais les mères entre elles la regardent en la méprisant; les enfants pensent de même sans savoir pourquoi. Simon, lui, ils ne le connaissent pas, car il ne sort jamais, et il ne court pas avec eux dans les rues du village ou sur les bords de la rivière. C’est pourquoi ils l’ont reçu avec une certaine joie et beaucoup d’étonnement. (...) Resté seul, le petit enfant sans père se met à courir vers les champs. Il veut se noyer dans la rivière. L’eau brille comme une glace.

(...) Simon se retourne. Un grand ouvrier qui a une barbe et des cheveux noirs le regarde d'un air bon. Il répond avec des larmes plein les yeux et plein la gorge:

—Ils m'ont battu ... parce que ... je n'ai pas de papa ...

—Comment, dit l'homme en souriant, mais tout le monde en a un. Allons, cesse de pleurer, mon garçon, et viens avec moi chez ta mama. On t'en donnera un papa.

Ils se mettent en route et arrivent devant une petite maison blanche, très propre.

—C'est là, dit l'enfant, et il crie "maman"!

—Tenez, madame, je vous ramène votre petit garçon qui s'est perdu près de la rivière.

Mais Simon saute au cou de sa mère et lui dit en se mettant à pleurer:

—Non, maman, j'ai voulu me noyer, parce que les autres m'ont battu ... parce que je n'ai pas de papa.

Les joues de la jeune femme deviennent toutes rouges, et, blessée jusqu'au fond de son coeur, elle embrasse son enfant très fort pendant que des larmes rapides lui coulent sur la figure.

L'homme, ému, reste là, ne sachant comment partir. (...)

Pendant trois mois, le grand ouvrier passe souvent près de la maison quand il la voit coudre auprès de sa fenêtre.

Simon, lui, se promène avec lui presque tous les soirs, la journée finie. Il va tous les jours à l'école et passe au milieu de ses camarades, très grave, sans leur répondre jamais. (...) À la forge, le marteau de Philippe Rémy, l'ouvrier, retombe de seconde en seconde avec une force terrible, et lui, forge de tout coeur, debout près du feu.

G. de Maupassant

INDICE GÉNÉRAL

FRANÇAIS EN MARCHÉ I

❖	MARCHE 1	
	INTERROGEONS-NOUS EN DIALOGUANT	
	Formulations de l'interrogation directe	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE	21
❖	MARCHE 2	
	IDENTIFIONS-NOUS AVEC UN PORTRAIT	
	Caractérisation par la qualification adjectivale	23
	FICHE AUTOCORRECTIVE	40
❖	MARCHE 3	
	TRAVAILLONS SUR L'IDIOMATICITÉ DU LANGAGE	
	Création sémantico-grammaticale	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE	62

FRANÇAIS EN MARCHÉ II

❖	MARCHE 4	
	INTERPRÉTONS UNE BANDE DESSINÉE	
	Organisation de la double pronominalisation	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE	22
❖	MARCHE 5	
	PASSONS AUX SOUVENIRS	
	Position syntaxique du sujet et morphologie verbale	29
	FICHE AUTOCORRECTIVE	42
❖	MARCHE 6	
	RECONSTRUISONS UN TEXTE	
	Structuration phrastique et ponctuation	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE	54

FRANÇAIS EN MARCHÉ III

- ✦ **MARCHE 7**
METTONS UN POINT D'EXCLAMATION!
 Dimensions de la phrase exclamative 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 24

- ✦ **MARCHE 8**
FAISONS UN SONDAGE
 Modifications adverbiales et degrés dans la comparaison 25
 FICHE AUTOCORRECTIVE 40

- ✦ **MARCHE 9**
NE SOYONS PAS NÉGATIFS
 Négation de l'action 45
 FICHE AUTOCORRECTIVE 55

FRANÇAIS EN MARCHÉ IV

- ✦ **MARCHE 10**
MESURONS L'INCONFORT
 Négations et degrés dans la quantification 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 28

- ✦ **MARCHE 11**
JOUONS AVEC LES NOMS
 Déterminations du nom 33
 FICHE AUTOCORRECTIVE 45

FRANÇAIS EN MARCHÉ V

✧ **MARCHE 12**

ÉCRIVONS UNE LETTRE

Repères chronologiques 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 27

✧ **MARCHE 13**

LISONS UN POÈME

Déictiques en jeu 31
 FICHE AUTOCORRECTIVE 51

FRANÇAIS EN MARCHÉ VI

✧ **MARCHE 14**

TRANSPOSONS AU DISCOURS RAPPORTÉ

Corrélations grammaticales et finalité énonciative 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 27

✧ **MARCHE 15**

PARLONS D'ÉCONOMIE

Transformations actives d'un bilan passif 39
 FICHE AUTOCORRECTIVE 51

ARMORIAL DES VILLES DE FRANCE

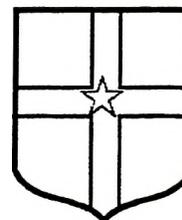
Marche 1

Ville de Paris
(Dpt. 75)

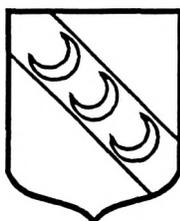
Marche 2

Ville de Lyon
(Dpt. 69)

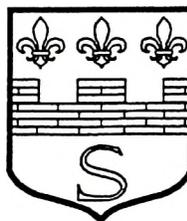
Marche 3

Ville de Montbéliard
(Dpt. 25)

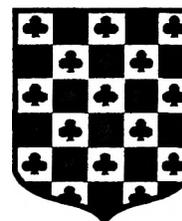
Marche 4

Ville de Luneville
(Dpt. 54)

Marche 5

Ville de Saumur
(Dpt. 49)

Marche 6

Ville de Wasquehal
(Dpt. 59)

Marche 7

Ville de Halluin
(Dpt. 59)

Marche 8

Ville de Poissy
(Dpt. 78)

Marche 9

Ville de Vienne
(Dpt. 38)

Marche 10

Ville de Wissembourg
(Dpt. 67)

Marche 11

Ville d'Annot
(Dpt. 4)

Marche 12

Ville Villeneuve - sur - Lot
(Dpt. 47)

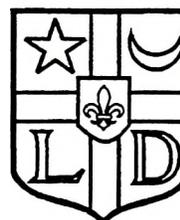
Marche 13

Ville d'Hennebont
(Dpt. 56)

Marche 14

Ville de Salies - de - Bearn
(Dpt. 64)

Marche 15

Ville de Lodère
(Dpt. 34)

BIBLIOGRAPHIE

Callamand, Monique (1987): *Grammaire vivante du Français*. Larousse, 253 pp., Paris.

Charaudeau, Patrick (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette, 925 pp., Paris.

Weinrich, Harald (1989): *Grammaire textuelle du Français*. Didier/Hatier, 672 pp., Paris.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

ARMORIAL DES VILLES DE FRANCE (Sauvegarde Historique).

BANDES DESSINÉES: "L'extraordinaire voyage de Petit-colis" (SNCF) (Marche 3).

"Le moral de la semaine": malgré toutes nos recherches, l'auteur de cette B.D. nous est restée inconnu (Marche 3).

"L'inspecteur Faucon" (Mario Rossi). Magazine *Ensemble* N° 2, 1987 (Marche 14).

"Oeil de lynx" (Claire Brétécher) (Marche 2).

HEBDOMADAIRES: *Jours de France* (Marche 9).

JOURNAUX: *Le Monde* (vol. VII), *Le Progrès* (Marche 8).

El Mercurio de Valparaíso 4/01/97, p. B3. "Portraits-robots".

PUBLICITÉS: PTT (Postes Télécom) (Marche 12).

Michelin (Pneus) (Marche 3).

Office Tourisme Cannes (Marche 5).

Office Tourisme Lyon (Marche 3).

Cref, Ecol Images (Marche 15).

Best World Travel Rally (Marche 9).

Voiture (Marche 8) Servicio de Salud, Viña del Mar.

REPRODUCTION DIGITALE

ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES: Eduardo Polanco Rumié.

TABLEAUX: "Cléopâtre", peinture de Léon Gérôme (Marche 1).

"Napoléon", peinture de Jacques-Louis David (Marche 1).

TRAVAUX: Jeu des familles: famille des "Corps Célestes", exemples d'application fournis par l'élève Jorge Lazcano (Marche 11).

Enquête "Violence" réalisée par l'élève Y. Juan Zhang, exemple d'application (Marche 8).

CUADERNOS DE LA FACULTAD

COLECCIÓN METODOLOGÍA

- | | |
|----|---|
| 1 | <i>Estrategias para estimular la creatividad a través de la enseñanza de la lengua materna.</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B. |
| 2 | <i>La transposition</i>
Olga M. Díaz |
| 3 | <i>Ortografía aplicada I: Ortografía acentual</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 4 | <i>Ortografía aplicada II: Ortografía literal</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 5 | <i>La problématique de l'orthographe. L'orthographe Niveau I</i>
Olga Dreyfus O. |
| 6 | <i>La dérivation</i>
Olga M. Díaz |
| 7 | <i>Écrivons... Des contes, des légendes, des nouvelles</i>
Olga M. Díaz |
| 8 | <i>Manual de materiales didácticos para la enseñanza de la Historia y Geografía a nivel Básico y Medio.</i> Silvia Cortés F. y Ana María Muñoz R. |
| 9 | <i>Redacción informativa</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 10 | <i>Aspectos morfosintácticos de la redacción</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 11 | <i>Cultura y lengua latina. Autores y antología</i>
Hernán Briones T. |
| 12 | <i>L'organisation phrastique à travers les relations logiques. Volume I</i>
Olga M. Díaz |
| 13 | <i>L'organisation phrastique à travers les relations logiques. Volume II</i>
Olga M. Díaz |

14	<i>Enfoque semiótico y didáctico de la publicidad</i> Teresa Ayala P.
15	<i>Français en Marche I</i> Olga M. Díaz
16	<i>Français en Marche II</i> Olga M. Díaz
17	<i>Français en Marche III</i> Olga M. Díaz
18	<i>Français en Marche IV</i> Olga M. Díaz
19	<i>Français en Marche V</i> Olga M. Díaz
20	<i>Français en Marche VI</i> Olga M. Díaz
