

EVALUACION Y APRENDIZAJE DEL FRANCES-LENGUA EXTRANJERA

MARIA EUGENIA FERNANDEZ FRAILE

RESUMEN

Tras señalar la escasez de estudios sobre la evaluación, y definir el concepto y las modalidades de evaluación en consonancia con las directrices del Consejo de Europa sobre enseñanza de lenguas modernas, este artículo centra su reflexión sobre cómo evaluar el aprendizaje en los diferentes objetivos que comprende la enseñanza del francés, expresando las dificultades y proponiendo actividades y procedimientos concretos que guíen al profesor en esta tarea.

ABSTRACT

This article points out the lack of the studies about the problems of evaluation and defines the concept and the different types of evaluation according to the Council of Europe's instructions. After that, it comes to explain how to evaluate the learning of the different skills that the teaching of French includes, showing the difficulties and proposing activities and specific procedures that will guide the teacher in this task.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, Evaluación diagnóstica, Evaluación formativa, Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita.

KEYWORDS

Evaluation, Diagnostic evaluation, Formative evaluation, Listening, Reading, Speaking, Writing.

1. INTRODUCCION

Las corrientes de los últimos años en didáctica de lenguas extranjeras, si bien han producido una gran variedad de propuestas metodológicas, fundamentalmente en torno a las situaciones de comunicación, se muestran, sin embargo, unánimemente convergentes en el abandono del gramaticalismo y del conocimiento mecánico de las estructuras lingüísticas y subrayan la competencia de comunicación como el objetivo primordial de aprendizaje. Y así, el diseño curricular para las lenguas extranjeras en la Comunidad de Andalucía señala "esta competencia comunicativa como el fin más claro que se persigue" (1990, 7).

Los valores generales que justifican la presencia del idioma extranjero en el currículum y que deben presidir en su enseñanza son los siguientes, según dicho Diseño Curricular Base:

- Proporciona al alumno condiciones para desarrollarse más allá de su propio grupo cultural y lingüístico.
- Fomenta una actitud de tolerancia hacia una diversidad cultural y lingüística.
- Hace al alumno más consciente de la naturaleza y función del lenguaje en la vida humana.
- Favorece la reflexión del alumno sobre su propia lengua materna, su realidad cultural y la naturaleza relativa de las mismas.
- Le facilita el acceso al mundo de la información y de la comunicación, cada vez más presente en la sociedad moderna.
- Permite al alumno salir de una categorización unilingüe de la realidad y ver el mundo como sistema de organizaciones lingüísticas diferentes.
- Contribuye a prepararle para su incorporación al mundo laboral o para el acceso a estudios superiores.
- Se le ofrece la adquisición de habilidades y estrategias para futuros aprendizajes, y el refuerzo de los aprendizajes anteriores y los del momento."

A partir de este listado aquí nos damos cuenta en qué consiste el aprender para "les apprenants". Contrariamente a lo que piensan muchos enseñantes y autores de manuales, el fin del aprendizaje de una lengua extranjera, el interés y la gratificación que les da no es tanto la herramienta de trabajo, sino la puerta abierta a otra cultura, a otro mundo.

En definitiva, adquirir una lengua supone, según Neuner (1985), obtener una competencia de comunicación, lo cual comprende no sólo lo lingüístico sino también lo extra-lingüístico:

"Une langue étrangère est pour eux une clé qui leur ouvre des horizons et des mondes nouveaux qui leur procure des expériences d'une dimension inconnue, et non pas un outil pratique dont on se sert dans la vie".

El estudio de Neuner nos lleva a interrogarnos sobre los trabajos que se han realizado sobre la enseñanza de las lenguas: la mayoría de los mismos son estudios sobre objetivos, contenidos, o tratan sobre el papel y formación del enseñante, las necesidades del que aprende, la progresión, etc., pero muy pocos estudios se han realizado sobre la manera de evaluar la competencia comunicativa.

2. LA EVALUACION

Desde que Scriven formulara en 1967 su conocida distinción entre evaluación sumativa y formativa, no hay profesor que no la entienda como una fase integrante del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, tal como indica el Diseño Curricular citado (1990, 27):

- Vinculada directamente al resto de los elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología y actividades.
- Continua, es decir, debe de estar presente a lo largo de todo el proceso educativo, basada en el proceso mismo y no sólo en la comprobación del producto final que consiguen los alumnos; por tanto, lo importante es valorar la progresión que tiene lugar en el alumno. Esto implica valoraciones de tipo cualitativo y no cuantitativo solamente.

- Basada en la motivación intrínseca del alumno: interés, participación, esfuerzo, etc.
- No sólo debe cubrir los aspectos cognitivos, sino que invitará al alumno a participar activamente expresando sus opiniones con respecto a las tareas planteadas y a la forma de llevarlas a cabo. "

La clase es el lugar estratégico donde se evidencian los resultados de cualquier método o cualquier actividad. Para ser eficaz en los resultados, la observación debe, en efecto, intervenir en los dos momentos decisivos del quehacer pedagógico. Estos dos momentos aparecen bajo las formas de evaluación diagnóstica y de evaluación formativa.

La evaluación diagnóstica aparece antes de iniciar un aprendizaje y permite controlar los pre-conocimientos y poner en marcha un dispositivo pedagógico para la realización del trabajo. Así, sabiendo que un determinado alumno no ha asimilado ciertas nociones indispensables, podemos introducir una serie de ejercicios individuales de recuperación.

Un test que recoge este tipo de evaluación ha sido desarrollado por el CREDIF -y sirvió incluso de base para los métodos audio-visuales. Se trata del test, ya clásico, C.G.M.2. Otra realización de la evaluación diagnóstica lo constituye el análisis, por parte de los autores del Niveau-Seuil, de las necesidades del lenguaje, o "besoins langagiers", de aquéllos que van a aprender una lengua.

Una de las claves para un correcto aprendizaje consiste en efecto en responder a las expectativas de los "apprenants", como indica René Richerich (1978, 4):

"On connaît l'argument: pour bien apprendre une langue, il faut être motivé; un des facteurs essentiels de motivation est l'adaptation des moyens d'enseignement aux besoins d'apprentissage des apprenants. Il convient donc de connaître ces derniers pour pouvoir ensuite définir les premiers".

Esta consideración es mucho más evidente para el aprendizaje, por parte de adultos, de una segunda lengua, puesto que responde en general a una necesidad urgente (profesión, turismo, ocio, etc.). En el caso del contexto escolar, la situación es algo diferente: tendríamos que partir de la "necesidad" del alumno por comunicarse en lengua extranjera, o por entender mensajes en dicha lengua, necesidad no tan inmediata o perentoria.

En cualquier caso, la evaluación diagnóstica nos permite, bajo forma predictiva, conocer las expectativas de los alumnos, y poder diversificar los pasos a seguir: al constatar sus intereses, podremos conocer igualmente las facilidades que puede tener un alumno o un grupo de alumnos para trabajar sobre determinados documentos, o la más fácil adaptación de otro grupo a una fórmula de trabajo más tutelada por el profesor.

Esta metodología diferenciada, o personalizada, es necesaria en materias como la que nos ocupa en la que los objetivos son múltiples y heterogéneos (objetivos en cuanto a destrezas, comportamientos, conocimientos culturales, etc.) y en la que se pueden graduar unos y otros en función de los intereses y de las aptitudes.

La desigualdad de cada uno de estos objetivos es obvia, y habrá que adaptar los aprendizajes correspondientes a las situaciones diferentes de aprendizaje en cada uno de los campos considerados. En consecuencia la evaluación ha de permitir diversificar los pasos; y adaptar las necesidades de cada alumno al aprendizaje correspondiente. Facilita por otra parte

información al profesor sobre la eficacia de los métodos, y al alumno le proporciona información sobre su proceso de aprendizaje.

Posteriormente a la evaluación diagnóstica, es necesario pasar a la evaluación formativa. En materias como el Francés-Lengua Extranjera el progreso en clase y la evaluación del mismo son inseparables: la práctica docente y la actividad de aprendizaje informan mutuamente de modo continuo, tanto al profesor como a los alumnos, sobre el grado de adquisición de los objetivos o contenidos en cuestión. Una adquisición deficiente es inmediatamente detectable, y provoca por otra parte una progresión deficiente en la etapa posterior, o incluso un estancamiento.

De este modo, la evaluación formativa -al contrario que en otras asignaturas- puede realizarse en el Francés-Lengua Extranjera, de modo continuo, asociada a la propia práctica de aprendizaje; lo cual no significa que cada cierto tiempo se recurra a pruebas específicas por diversas razones:

- para sistematizar el grado de adquisición alcanzado;
- para controlar el grado de olvido;
- para realizar revisiones o insistir en puntos de especial dificultad;
- o bien, para poseer un conocimiento de la progresión del grupo-clase, y de la propia actividad docente.

La evaluación formativa debe comprender obligatoriamente ambas prácticas.

En efecto, como indica Dènis Girard y John Trimm (1988, 104) en sus trabajos realizados para el Consejo de Europa:

"Les enseignants et les responsables de l'éducation ont besoin de savoir dans quelle mesure les divers enseignements atteignent leurs objectifs afin de pouvoir y apporter des améliorations".

V. Hohonen (1988, 36) insiste igualmente en el lado positivo de la evaluación que sirve para dar al alumno y apuesta por un tipo de evaluación que estimule un trabajo en clase centrado en la comunicación:

"une rétro-information positive sur le développement de ses aptitudes, au lieu de relever des erreurs mineures dans sa performance".

El profesor puede intervenir a lo largo del aprendizaje para observar lo que bloquea al alumno y en lo que adelanta, asegurarse que un objetivo intermedio ha sido alcanzado, sugerir al alumno detenerse en un enunciado o al contrario, utilizar otros medios más atractivos o apropiados.

Finalmente, la evaluación debe intervenir al final del aprendizaje, viendo los puntos que han causado problemas a los alumnos o que no han sido asimilados.

Por otro lado, si para el alumno es importante situar la naturaleza y el grado de competencias que ya ha adquirido, para el profesor, tales datos constituyen el punto de referencia indispensable que le permitirá adaptar el aprendizaje a las posibilidades reales del alumno o como dicen algunos a su "perfil pedagógico".

Finalmente el profesor tiene la responsabilidad de todo un grupo y de una disciplina con unos objetivos comunes; tendrá que dar cuenta de la progresión de cada uno dentro del grupo-clase y tendrá necesidad también de realizar una evaluación-clase.

El proceso de evaluación, tanto diagnóstica como formativa, debe en cualquier caso adaptarse, en cuanto a sus formas, a la determinación de los diferentes objetivos que comprende la enseñanza del francés. Nos referimos a continuación a dichos objetivos, indicando para cada caso qué tipos prácticos de evaluación podremos realizar.

3. LA COMPRESION ORAL

A la doble pregunta: *¿en qué consiste esta competencia particular? y ¿por qué debemos evaluarla?*, encontramos la respuesta en la obra de Rebecca Valette (1985, 73):

"La compréhension orale suppose que l'on soit capable d'identifier les sons, d'en retenir la séquence et d'en déchiffrer la signification".

Este enunciado general se descompone en fases intermedias como pueden ser la sensibilización hacia los elementos lingüísticos supra-segmentales (entonación, melodía, ritmo, etc.), así como la diferenciación de los fonemas significativos.

Para tal evaluación, pensamos que los trabajos de Monique León (1964), así como de Monique Callamand (1973), siguen teniendo validez a pesar de los años transcurridos, si bien es preciso un trabajo de selección.

Ahora bien, la comprensión no se reduce a la captación de elementos fonéticos: el mensaje oral está orientado hacia una significación, en la que se plasma la finalidad del locutor. La evaluación de tal aptitud carece de materiales expresamente diseñados para tal fin: el profesor debe por ello adaptar el material sonoro disponible (cintas de cassette, video, grabaciones de radio...) para poder evaluar la capacidad comprensiva del alumno. Señalamos de paso la dificultad que comporta realizar tal evaluación exclusivamente a través de material audio-video: la comprensión del mensaje se dificulta enormemente fuera del contexto, sin gestos, sin la presencia directa, personal del interlocutor.

En definitiva, como indica R. Valette (1985, 73):

"Le but premier d'un test de compréhension orale est de mesurer l'aptitude à comprendre ce que l'on entend. La réussite est fonction de l'aptitude à différencier les phonèmes, à reconnaître les schémas mélodiques, à localiser l'accentuation et à retenir ce qui est dit".

Destacamos la correlación entre la diferenciación de los elementos básicos del mensaje oral y la comprensión del contenido, puesto que en muchas ocasiones ahí reside la clave para la comprensión oral del mensaje.

De esta manera tenemos:

- un objetivo medio: la discriminación auditiva;
- un objetivo final: retener lo que se ha dicho, descifrar la significación.

Hemos indicado ya algunas referencias para evaluar el grado de consecución de tales objetivos; sería muy deseable la elaboración de material didáctico expresamente orientado hacia el desarrollo de la comprensión oral, así como a su evaluación.

4. LA COMPRENSION ESCRITA (LECTURA)

La lectura es por naturaleza una actividad individual, silenciosa, orientada a satisfacer las necesidades tales como buscar una información o el placer mismo de la lectura.

En la perspectiva de una diferenciación del aprendizaje de la lectura el profesor debe poder evaluar, a partir de un texto dado:

- la cantidad y la naturaleza del vocabulario comprendido por el alumno, en situación de comunicación o de utilización;
- la cantidad y naturaleza de las estructuras gramaticales comprendidas por el alumno.

Debe poder decir por otra parte si el léxico y las estructuras en cuestión permiten al alumno:

- tener una comprensión somera de un texto;
- tener una comprensión implícita de un texto (connotaciones, alusiones, referencias implícitas, etc.)

Existe a este respecto bastante material didáctico específico destinado a favorecer una estrategia de comprensión escrita autónoma del alumno, así como de su evaluación. Citamos al respecto los trabajos de Lavenne (1979), Vigner (1979) y de Moirand (1979). A partir de tales modelos de prácticas didácticas para la clase, es posible para todo profesor adaptar un proceso de comprensión / evaluación con cualquier texto escrito.

5. EXPRESION CRITICA

Nuestra práctica docente nos permite afirmar que este objetivo supone una gran dificultad, tanto en cuanto a la adquisición de una expresión escrita correcta como en la evaluación de la misma en sus diferentes grados. Observamos en efecto que entre la realización de ejercicios estructurales, y de sus variantes, destinados a comprobar el grado de adquisición de los aspectos gramaticales, y la expresión escrita libre, no existe generalmente ningún tipo de práctica intermedia: el resultado es el fracaso del alumno en tal objetivo, y la enorme dificultad para el profesor en introducir estrategias que permitan un avance general del grupo-clase en este terreno.

Es necesario por tanto graduar el aprendizaje del alumno con diversos procedimientos que favorecen una adquisición gradual de una expresión escrita correcta: desde recomponer frases, ordenar palabras, rellenar huecos, manipular vocabulario, realizar redacciones preparadas, rellenar fichas, descubrir errores, realizar ejercicios autocorrectivos, etc. Por nuestra parte, hemos desarrollado varios documentos que facilitan tal graduación, alguno de

los cuales presentamos como ejemplo en el anexo. En cualquier caso, nos remitimos a los excelentes trabajos, llenos de sugerencias, de Christian Lavenne (1979) y de Sophie Moirand (1979). En cuanto al análisis de errores, recomendamos la lectura de los *Travaux de Didactique* realizados por C. Artes y otros (1979).

El salto a la expresión libre y a la realización de trabajos escritos, si es preparado correctamente, no supondrá un salto al vacío como lo es en la actualidad en la mayoría de los casos.

6. PRODUCCION ORAL

La evaluación de la producción oral da lugar muchas veces a una constatación contradictoria.

Por una parte, la actividad oral (preguntas-respuestas, diálogos, sketches, *jeux de rôles*, etc.) constituye la actividad más observable en clase, puesto que la capacidad de hablar, "a un nivel simple" pero de una manera auténtica, la lengua real, constituye uno de los objetivos prioritarios de esta enseñanza.

Por otro lado, las notas o las calificaciones -y posiblemente la evaluación- son el reflejo casi único de la producción escrita, y esto es la herencia -a pesar de más de veinte años de predominio de lo audio-visual y de los métodos comunicativos- de la superioridad del escrito sobre el oral, heredado de la metodología tradicional de enseñanza.

En definitiva, la actividad prioritaria que se desarrolla en clase es muchas veces la menos evaluada, lo que lleva consigo la desmotivación de los alumnos, y un grave contrasentido en cuanto a la práctica docente. Por lo tanto, es necesario invertir -o al menos igualar- tal tendencia, estableciendo la actividad oral como un componente fundamental de la evaluación.

En esta perspectiva la evaluación práctica del francés hablado va a tener varias funciones:

- Una función psicológica de refuerzo positivo.

Se tratará en un primer momento de motivar a los alumnos para que hablen, estimulando a los tímidos o inseguros, regulando las intervenciones con el fin de evitar que la palabra sea monopolizada por algunos, favoreciendo las iniciativas.

- Una función normativa.

Diríamos aquí que el nivel exigido en el que el aprendizaje se debe situar así como los criterios que servirán a la evaluación de este aprendizaje son los de la inteligibilidad del mensaje. En otros términos diremos que cuando el alumno hable deberá ser comprendido por un francófono medio. Sin olvidar por supuesto que, aunque no podamos exigir a todos los alumnos un nivel de entonación y de reproducción fonética iguales, existen una serie de fonemas "pertinentes" que todo alumno debe poder diferenciar, en su producción oral, puesto que en ellos se basa la correcta comprensión por parte de los oyentes.

Finalmente, este apartado debe incluir la correcta utilización de los registros de lengua, según contextos y situaciones de comunicación. Ello comporta un saber lingüístico general, que no siempre es idéntico entre unas lenguas y otras, puesto que este aspecto está íntimamente relacionado con el conocimiento cultural del país cuya lengua se aprende.

7. CONOCIMIENTOS EXTRA-LINGÜÍSTICOS

Dependiendo del nivel escolar en que se sitúa el aprendizaje, así como de los intereses y objetivos de los que aprenden la lengua, debemos introducir una serie de objetivos extra-lingüísticos -civilización francesa en general- en dicho aprendizaje, y posteriormente evaluarlo como un elemento más. En general, los componentes extra-lingüísticos vienen introducidos de modo implícito en los distintos documentos o libros de texto que son utilizados por el aprendizaje, desde las primeras etapas del aprendizaje. Habría que poder diferenciar mucho más, sin embargo, la oferta extra-lingüística que se proporciona a los alumnos, y ello ya es más difícilmente realizable por parte del profesor, a no ser que cuente con suscripciones a periódicos, revistas, y organice un trabajo de recopilación bastante arduo. A título de avanzar ideas, nos parece recomendable la utilización de libros de texto utilizados en Francia, según asignaturas, niveles e intereses de los alumnos.

La evaluación de tales conocimientos es difícil sin caer en pruebas de tipo memorístico. Creemos que el medio más idóneo sería la realización de trabajos, individuales y colectivos, sobre los diferentes aspectos culturales que interesan a los alumnos.

Por otra parte, el diseño curricular del idioma extranjero debe integrar -para hacer eficaces las ideas expuestas anteriormente- la evaluación como parte inseparable del proceso formativo y permitir con ello estrategias diferenciadas en el aprendizaje según los alumnos: intereses, gustos, nivel lingüístico, etc.

Tal actividad evaluativa debe de ser interiorizada por el alumno de modo inverso a la situación actual: es él mismo quien debe evaluarse del modo más fiel y objetivo posible, partiendo de una situación consciente del aprendizaje.

8. MEDICION DEL GRADO DE COMPETENCIA

Exponemos en el Anexo una prueba tipo destinada a medir el grado de competencia adquirida de modo global y particular a cada una de las destrezas citadas anteriormente. Los diseños curriculares deberían incluir baterías de pruebas/ejercicios/tests semejantes que ayudaran a los profesores en sus labores evaluativas.

Pretendemos con esta prueba comprobar si los alumnos han asimilado los siguientes objetivos comunicativos:

- Presentar a un amigo
- Expresar la edad
- Expresar los gustos
- Expresar la noción del espacio (a nivel de introducción)
- Descripción de una persona ("portrait")

En principio, tal ejercicio escrito se sitúa con posterioridad al trabajo oral sobre dichos objetivos; queremos por tanto comprobar el nivel de interiorización en cuanto a comprensión y expresión escritas.

Tales objetivos de comunicación implican unos objetivos lingüísticos generales, que referimos igualmente:

- comprensión lectora;
- asociación de frases anteriores y posteriores o desarrollo de las capacidades de asociación;
- asimilación y fijación visual y escrita de vocabulario y de construcciones sintácticas y lexicales sencillas.
- concordancia de género y número, entre determinantes, adjetivo y nombre;
- concordancia entre sujeto y verbo;
- uso correcto de los posesivos.

Tales objetivos se concretan a su vez en una serie de contenidos lingüísticos de aprendizaje, entre los que queremos destacar los siguientes:

elle / il - s'appeler
 elle / il - avoir (âge)
 son (frère), sa (soeur) ... - être
 ses (cheveux) ... - être - adjectifs
 elle / il - aimer + COD
 être amoureux / se de...
 elle / il faire + det. + substantif

Hemos realizado este ejercicio con niños de 7ª de EGB, insertándolo dentro de una metodología anterior de tipo audiovisual. La evaluación de los resultados obtenidos nos han proporcionado los siguientes datos:

1. La comprensión escrita y la lectura han sido realizadas de modo satisfactorio en términos generales.

2. La expresión escrita, sin embargo, denota las siguientes deficiencias (sobre las que debemos insistir para su corrección):

- Errores de concordancia (singular sustantivo - plural verbo, o a la inversa, por ejemplo: "son frère... sont"; determinante masculino - sustantivo femenino, o a la inversa, por ejemplo: "un soeur").
- Falta de determinantes (por ejemplo "il fait... athlétisme; elle pratique... tennis").
- Colocación de la preposición "a" delante del C.O.D.
- Uso inadecuado de la conjunción copulativa "et".

Este tipo de errores que los niños han realizado (destacamos los más llamativos a nuestro juicio) se pueden corregir en parte con la utilización de otra metodología, en la que el objetivo no sea única y exclusivamente un objeto lingüístico, con vistas a adquirir una competencia lingüística -es decir, aprender un código lingüístico, asimilar una gramática, un

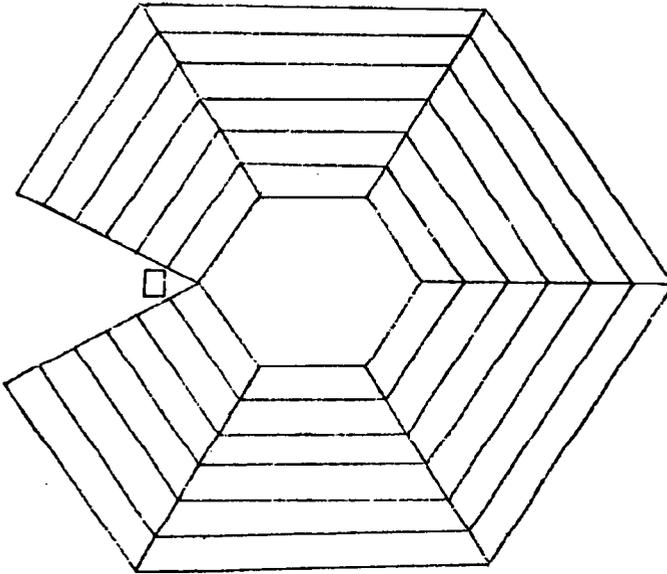
léxico- sino que se centre igualmente el aprendizaje en un objetivo más amplio: la adquisición de una lengua como útil de comunicación, lo cual implica una estrategia diferente.

En cualquier caso, objetivo comunicativo no significa en absoluto -como a veces parece inferirse- abandono de la práctica escrita: ésta, por el contrario, ayuda a fijar las estructuras practicadas a nivel oral. Ahora bien, el aprendizaje del código escrito exige por supuesto una atención igualmente diferenciada que la producción oral, aspecto generalmente que se olvida.

ANEXO

LA TOILE D'ARAIGNÉE

Remplissez la grille ci-joint grace aux indications suivantes:



Six amis sont assis à la terrasse d'un café. Ils s'appellent :

Pierre, Marion, Claude, Thierry, Suzanne et Brigitte. Ils ont entre 15 et 17 ans.
Découvrez:

- où ils (elles) sont assis(es)
- l' âge qu'ils (elles) ont
- s'ils (elles) ont des frères ou sœurs
- comment ils (elles) ont les cheveux
- de qui ils (elles) sont amoureux(ses)
- quel sport ils (elles) pratiquent.

LA TOILE D'ARAIGNEE

1. Brigitte est assise en face de son frère Pierre.
2. Claude et Brigitte sont plus âgés que Suzanne.
3. A droite de Pierre, il y a une colonne.
4. Nathalie, a treize ans, est plus jeune que sa soeur.
5. Une fille est blonde, les deux autres sont brunes: l'une a les cheveux longs, l'autre les cheveux courts.
6. Excepté un garçon et une fille, les autres sont correspondus dans leurs amours par les personnes qu'ils aiment.
7. Pierre a seize ans.
8. Suzanne a le même âge que le frère de Brigitte.
9. Il y a une fille qui n'a ni frères ni soeurs.
10. Celui qui est assis à droite de la colonne joue au basket.
11. Deux garçons ont les cheveux châtain; l'un d'eux, avec des mèches blondes.
12. Celle qui est assise à droite de celle qui fait de la natation joue au tennis.
13. Thierry a 17 ans. Il a deux frères: Jean-Luc, 12 ans et Emmanuel, 5 ans.
14. Claude est assis à gauche de la fille la plus jeune.
15. Il y a un garçon qui n'a qu'une soeur: elle s'appelle Lucie et elle a 21 ans.
16. Les deux personnes qui ont les cheveux blonds sont assises l'une à côté de l'autre.
17. Brigitte n'aime pas celui qui est amoureux d'elle. Elle aime un autre garçon.
18. En face de celle qui fait de la gymnastique est assise celle qui fait de la natation.
19. Marion est la plus jeune.
20. Thierry est assis entre Brigitte et Suzanne.
21. Suzanne est blonde.
22. Brigitte n'a pas les cheveux longs et frisés, style "afro".
23. Celui qui est châtain avec des mèches blondes est en face de celui qui est blond.
24. Celui qui a deux frères fait du vélo.
25. Suzanne est en face de Marion.
26. Pierre n'est pas blond.
27. Le frère de Brigitte fait de l'athlétisme.
28. Thierry aime Suzanne.

Questions
Repondez aux questions suivantes

1. Maintenant, tu es assis (e) ou debout? Je suis
2. Est-ce que Suzanne est? Non, elle n'est pas debout, elle est
3. Est-ce que ces six amis sont au cinéma? Non, ils ne sont pas, ils sont
4. Comment tu t'appelles? Je
5. Comment s'appelle ton/ta camarade de classe?
6.? J'ai..... ans.
7. ton/ta camarade de classe? ans.
8. Qui est en face de Claude? est.....
9. Qui est à gauche de Marion?..... de Marion.
10. âge. Brigitte? Elle
11. Qui est à côté de Suzanne?..... de Suzanne.
12. Brigitte est la soeur de qui? Brigitte de Pierre.
13. Qui est la plus jeune?, c'est
14.? Les plus âgés, ce sont
15. Combien de frères et de soeurs tu as?
16. Quel âge ils ont et comment ils s'appellent?
.....
.....
.....
.....
17. Quel âge ont tes parents? Mon père. et ma mère
18. Est-ce que Thierry a des soeurs? Non, il n'a pas de, il a deux frères qui Jean -Luc et
19. Comment sont tes cheveux? Ils sot
20. Combien de personnes dans la classe ont les cheveux bruns, châains, blonds? Il y a qui
21. Qui a les cheveux courts?
22. Qui a les cheveux frisés? les cheveux frisés.
23. De qui est amoureuse Marion? Elle
24. Claude, qui aime-t-il?
25. Quels sports tu pratiques, où, combien d'heures par semaine et quels jours?
Je fais

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARTES, C. y OTROS (1979): *Analyse d'erreurs: propositions de fiches de travail. Travaux de Didactique de Français Langue étrangère*. CPFU Paul Valéry, III.
- CALLAMAND, M. (1973): *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*. Hachette/Larousse, Londres.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA LENGUA EXTRANJERA (1990): Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- HOHONEN, V. (1988): *Evaluation de la compétence de communication*. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, pag 36.
- LAVENNE, CH. (1979): *Passage à l'écrit? Compréhension et expression*. Clé International, Paris.
- LEON, M. (1964): *Exercices systématiques de prononciation française*. Hachette/Larousse, Paris.
- MOIRAND, S. (1979): *Situations d'écrit*. Clé International, Paris.
- NEUNER, B. (1985): *Un cadre socio-culturel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères aux fins de communication au niveau scolaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RICHTERICH, R. (1978): "L'analyse des besoins langagiers", in *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes pour adultes*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 4.
- TRIM J. (1988): *Un système européen d'unités capitalisables*. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, p. 104.
- VALETTE, R. (1985): *Le test en langues étrangères*. Hachette, 1985, p. 73.
- VIGNER, G. (1979): *Du texte au sens, Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Clé International, Paris.