

ANÁLISIS DE ERRORES: PRUEBA DE SELECTIVIDAD

Carmina Belmonte Useros

*Carmina Belmonte Useros.
Profesora de la Escuela de Magisterio
Albacete*

JUSTIFICACION DEL TRABAJO

El estudio de los errores de quienes aprenden una lengua extranjera tiene principalmente dos justificaciones: una justificación pedagógica y una justificación teórica. Pedagógicamente, conocer la naturaleza de los distintos errores que se producen, es necesario para tratarlos adecuadamente y, desde un punto de vista teórico, el estudio de los errores al aprender una lengua extranjera es una parte del estudio del proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua.

Pit Corder (1981) puntualiza que los errores en el aprendizaje de una segunda lengua son significativos para el profesor, para el investigador y para el alumno. Al primero le dicen, si emprende un análisis sistemático de los mismos, cómo va progresando el alumno con respecto a unos objetivos. Al segundo le proporciona indicios de cómo la lengua es aprendida o adquirida, de las estrategias o procedimientos que el que aprende emplea en su aprendizaje. Y, para el tercero (según Pit Corder el más importante) son significativos porque son los recursos que usa para aprender: a través de los errores, el estudiante comprueba sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores es, pues, una estrategia de aprendizaje.

A. Lamy (1984), por su parte, insiste en esta idea diciendo que hay que observar metódicamente las producciones transitorias como una especie de escala necesaria para llegar al destino.

Esta idea de producción transitoria o de interlenguaje, como lo llamó Selinker, es fundamental si realmente queremos tener en cuenta al alumno y su situación real en cada momento con respecto a la lengua que está aprendiendo. Pero no podemos contentarnos con constatar que, efectivamente, se encuentra en una fase transito-

ria, es decir, que no se expresa adecuada o correctamente en la lengua extranjera y que por lo tanto comete errores, sino que, a partir de la aceptación de esa realidad, tenemos que ayudarle a que vaya alcanzando paulatinamente mayores niveles de corrección y adecuación en el uso de la lengua meta. Por consiguiente, aceptar el error o la falta, como le llama Lamy, no quiere decir, en modo alguno, que no haya que enfrentarse a él.

Aunque la mayor parte de errores sea común a numerosos estudiantes, no todos cometen los mismos ni los cometen en el mismo estadio, por lo que consideramos que una tipología de errores que constituya una ficha donde se anoten aquéllos que cada alumno comete, nos permite detectar los problemas concretos de cada alumno y ver la evolución de los errores en cada sujeto.

El Seminario de Expresión Libre en Lenguas Extranjeras del CEP de Albacete, al que pertenecemos y que trabaja con fichas de este tipo, maneja una tipología de errores que toma como base un trabajo realizado por Concha Sanz con sus alumnos, hace algunos años, y que ha sido modificada por los distintos miembros del Seminario en función de la experiencia de utilización de la primitiva tipología en las clases y de otros trabajos realizados. (Alberola, 1988).

La posibilidad de encontrarnos frente a ejercicios de un mismo curso pero de 5 centros diferentes en la prueba de Selectividad nos ha hecho plantearnos el realizar un análisis de los errores de dichos ejercicios que podría servir de base para establecer una tipología que nos proporcione un punto de partida para nuestros alumnos de Magisterio y de reflexión para buscar estrategias frente a los errores que aparecen. Datos que también pueden servir a los profesores que imparten Francés en el Bachillerato.

CONCEPTO DE ERROR

Antes de explicar el trabajo realizado debemos definir el concepto de error que hemos utilizado en el mismo.

Consideramos error toda aquella producción que se aparta de la norma.

Al no conocer a los alumnos, ni poder comparar con otras producciones de los mismos, no hemos podido analizar si un error era de realización o de competencia, aunque en algunos casos se hubiera podido comprobar dentro del mismo ejercicio, comprobación que no hicimos por falta de tiempo.

Hemos señalado los errores dentro de construcciones comprensibles. Cuando un texto o una frase se apartaban tanto del francés que nos era imposible comprender, optamos por no computar los errores, pues habrían elevado la suma total de los mismos de manera considerable y no significativa.

ANALISIS DE LA PRUEBA DE SELECTIVIDAD

Datos sobre la prueba

Prueba de Selectividad de Junio de 1989.

Universidad de Castilla-La Mancha.

Tribunal n.º 1.

Prueba de Lengua Extranjera: Francés.

Fecha de realización de la prueba: día 22 de junio de 1989.

Hora: De 18.30 a 17.30.

Lugar: Escuela de Magisterio de Albacete.

N.º de alumnos: 131.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

- 1.- Hacer una tipificación y un recuento de los errores que aparecen en exámenes de COU.
- 2.- Analizar el nivel de expresión de los alumnos.
- 3.- Analizar las respuestas a las diferentes preguntas.

FINALIDAD DEL TRABAJO

Partiendo de los errores y carencias encontrados, buscar las estrategias que permitan superarlos.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

A) En primer lugar procedimos a la corrección de los exámenes para la calificación de los mismos. Los criterios empleados para esta corrección fueron diferentes a los manejados para la elaboración del presente trabajo, por lo que no hacemos mención de notas.

B) Una vez calificados los exámenes, efectuamos una segunda lectura.

Queremos señalar que el tiempo de que dispusimos para el análisis de los exámenes fue breve, por lo que no pudimos analizar algu-

nos aspectos que hubieran sido también interesantes. Es también posible que, si hubiéramos tenido tiempo de hacer más veces el recuento de errores, hubiera alguna ligera variación en el cómputo total de los mismos, pero creemos que esa variación no sería significativa para la finalidad de nuestro trabajo.

1. Análisis de errores y de expresión.

Para este análisis nos limitamos a la pregunta número 5 (ver anexo I), que era en la que la expresión del alumno se manifestaba sin tener en cuenta el texto propuesto que podía inducir a la utilización de determinadas estructuras.

- 1.1. Anotamos los errores en unas plantillas que habíamos confeccionado al efecto. (Ver anexos II, III y IV).
- 1.2. Añadimos algunas categorías de errores que aparecieron en los exámenes y que no teníamos en nuestras plantillas. Son las siguientes:
 - 1.2.1. Confusión entre:
ON/IL QUI/QUE C'EST/CE/CET APRES/DEPUIS
 - 1.2.2. PENDANT (usado sin QUE).
 - 1.2.3. VERBO + C.O.D. (Introducir una A).
- 1.3. Anotamos comentarios que considerábamos interesantes y que no encajaban en ninguna de las categorías preestablecidas.

2. Análisis de las respuestas a las preguntas del examen. (Ver anexo II).

- 2.1. Para las preguntas n.º 1, 2 y 3 anotamos si la respuesta era correcta o no.
- 2.2. Para la pregunta n.º 4 procedimos de la siguiente manera:
 - 2.2.1. Se anotó la elección efectuada.
 - 2.2.2. Para los alumnos que eligieron la opción B, se señaló:
 - a) número de aciertos;
 - b) para aquellos alumnos que tenían las cuatro formas correctas volvimos a leer el ejercicio para comprobar si dichas formas eran usadas correctamente a lo largo del ejercicio.
- 2.3. Pregunta n.º 5.
En esta pregunta analizamos la complejidad de la expresión, para lo cual señalamos los elementos de coordinación y de subordinación que el alumno había usado.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Recuento de errores

ORTOGRAFIA

ortografía	acentos	elisión
80	83	33

MORFOSINTAXIS

ARTICULOS

contractos	de	otras faltas
18	13	24
poseivos	demonstrativos	pron. pers.
27	20	15
concordancia género	concordancia de número	
57	32	

CONFUSION ENTRE

qui/que	il/ce	on/il	c'est/il	c'est/ce/cet
31	1	8	16	9

VERBO

radical	terminación	auxiliar	participio
37	127	62	18
concord. suj. verbo	uso del pasado	si + imparfait	
19	112	4	
quand + futur	gerundio	verbo + COD (con a)	
1	6	12	

PENDANT (sin que)

8

OMISION

artículo	pro. sujeto	referente
27	37	3

ORDEN INCORRECTO DE LAS PALABRAS

36

REPETICION DEL SUJETO

19

NEGACIONES

37

LEXICO

(Confusiones entre):

avoir/tenir	beaucoup/très/plus	après/depuis
2	13	11

2. Respuestas a las cinco cuestiones.

Número total de alumnos: 131.

2.1. Cuestión n.º 1.

	Alumnos	%
Contestan correctamente	35	26'71%

2.2. Cuestión n.º 2.

	Alumnos	%
Contestan correctamente	6	4'58%

2.3. Cuestión n.º 3.

	Alumnos	%
Contestan correctamente	108	82'44%

2.4. Cuestión n.º 4.

	Alumnos	%
2.4.1. Elección		
Opción A	15	11'45%
Opción B	107	81'67%
Contestan A y B	9	6'67%

2.4.2. De entre los alumnos que eligen la Opción B, la corrección de las respuestas se distribuye de la siguiente manera:

	Número de aciertos				
	4	3	2	1	0
Número de alumnos	80	18	6	1	2

El porcentaje de alumnos que rellena adecuadamente los cuatro espacios en blanco es de un 74'76%.

2.5. Cuestión n.º 5.

2.5.1. Elementos coordinantes.

No hemos anotado las veces en que aparece "et", que es, junto con la yuxtaposición, la forma preferida de relación.

	Número de veces
mais	76
aussi	11
alors	5
pourtant	4
pour cette raison	2
désormais	2
par contre	1
malgré	1

2.5.2. Elementos subordinantes.

	N.º de apariciones
quand	61
parce que	36
comme	3
que	2
quoique	2
où	2
jusqu'à ce que	1

3. Comentarios a los datos precedentes.

3.1. Ortografía.

Son numerosas las faltas de *ortografía* sobre términos de uso corriente, ya que las palabras con dificultad ortográfica se evitan. Las faltas en los *acentos* pueden ser síntomas o bien del desconocimiento del valor de los mismos, si las palabras han sido aprendidas auditivamente, o bien de desconocimiento puramente ortográfico si no se saben pronunciar.

3.2. Morfosintaxis.

Los errores en *artículos* son numerosos, pues si sumamos los tres tipos de errores más el producido por la omisión del mismo cuando es necesario, nos encontramos con un número de 85 errores. Esto nos hace ver lo que cualquier profesor comprueba en sus clases: que el uso correcto del artículo francés es muy difícil para los españoles y que el hecho de que la gramática tradicional lo trate al mismo comenzar el estudio de una lengua, induce a pensar en una facilidad que es sólo aparente.

Llama la atención el alto número de errores (quizá en algunos casos podrían ser faltas, tal como llama Lamy a los errores de realización) en las *concordancias* tanto de género como de número, o concordancia entre sujeto y verbo.

Persisten algunas confusiones habituales entre los alumnos, entre ellas *qui/que*.

El empleo del *verbo* comporta muchos errores tanto en la forma como en el uso. Aparentemente, no hay muchos errores en la formación del radical, pero esto se debe, fundamentalmente, a que se evitan los verbos irregulares. Los errores de terminación son numerosísimos (127), y si tenemos en cuenta que los tiempos empleados han sido, con raras excepciones, “présent”, “imparfait”, “passé composé”, podemos observar que la conjugación no se maneja con soltura. Los errores en la elección del auxiliar son también muy frecuentes.

Los 112 errores de *uso del pasado* se refieren a uso de “imparfait” cuando debería ser “passé composé” o “passé simple” o viceversa.

Hay que señalar respecto al pasado que, si bien la pregunta n.º 5 inducía al uso del mismo, ha habido alumnos que han contestado a ella sin usarlo, unos creando un texto incoherente y otros utilizando el mecanismo por el que el presente era posible.

No hemos anotado muchas faltas en los otros errores de uso de tiempos previstos, no porque se usen esas formas correctamente, sino porque no se usan.

No hemos registrado ningún uso de formas del subjuntivo, pues en el reducido número de casos en los que se ha utilizado una estructura que exigía ese modo, la forma del subjuntivo coincidía con la del indicativo, por lo que no hemos podido saber si se hubiera usado el subjuntivo con otros verbos.

En *repetición del sujeto* nos referimos al uso del pronom-

bre delante del verbo cuando también hay un sustantivo. En el lado opuesto hay 37 casos en los que el verbo no iba precedido de sujeto alguno.

Los errores en la construcción de las *negaciones* son numerosos, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de oraciones era afirmativa y que las negativas no eran complejas. Los errores se referían a la colocación de las negaciones y al olvido de “pas”.

3.3. *Léxico.*

Aparecen con alguna frecuencia las confusiones entre *beaucoup/très/plus* y *après/depuis*.

Aunque no hicimos ningún estudio riguroso al respecto, tenemos la impresión de ejercicios con una enorme pobreza léxica.

3.4. *Respuestas a las cuestiones.*

3.4.0. Previo al comentario de los datos consignados, queremos indicar que en el transcurso de la prueba nos fueron formuladas bastantes preguntas por parte de los alumnos, que demostraban una mala comprensión de los contenidos de las cuestiones y especialmente de los términos “*relevance*” y “*choix*”.

3.4.1. Cuestión n.º 1.

El porcentaje de alumnos que contesta correctamente a esta pregunta es bajo. No han entendido lo que se les pedía con la noción de punto de vista, noción que, según los profesores de Literatura Española, conocen perfectamente. Pensamos que no han sabido transferir los conocimientos en lengua materna al texto francés.

3.4.2. Cuestión n.º 2.

Que sólo el 4'58% conteste correctamente a esta pregunta hace necesario plantearse dónde está el problema. (Queremos señalar que hemos computado como correcta la respuesta si se habían indicado las dos comparaciones, aunque la explicación no fuera adecuada).

Por una parte, la respuesta correcta exigía que se conociera perfectamente el significado de “*apprendre*”, “*décheté*” y “*ronces*” sin ayudar para nada el contexto a la comprensión de los mismos. Por otra parte, en la segunda línea, el “*comme*” de “*comme pour affronter*”

une vie nouvelle” y el mismo sentido de la proposición hacían que se considerase como una de las comparaciones.

Nos parece que es una pregunta muy específica de léxico y poco clara en esta prueba.

3.4.3. Cuestión n.º 3.

Esta pregunta tiene un alto porcentaje de respuestas correctas: 82'44%.

3.4.4. Cuestión n.º 4.

Para un 6'87% no está claro que lo que se pide es una elección y contestan a las dos opciones.

Hay una elección mayoritaria de la opción B, 81'67%. Pensamos que se les ha hecho elegir entre dos cuestiones muy diferentes y que la B ha sido considerada como más fácil por la mayoría de los alumnos, ya que revestía la forma de ejercicio escolar, a lo que probablemente estén bastante acostumbrados.

No hemos hecho ninguna valoración de los resúmenes realizados por los alumnos que han elegido la opción A.

Volvimos a leer los ejercicios de los alumnos que habían rellenado correctamente la pregunta 4 B y encontramos que, a lo largo del examen, habían usado incorrectamente la estructura gramatical de que era objeto la pregunta 11 alumnos, lo que representa un 10'28%.

Dado que se trata de una pregunta en la que había que elegir entre dos opciones para rellenar cuatro espacios en blanco, la probabilidad de que los aciertos se deban al azar es de 6'25%.

Aunque algunos aciertos puedan deberse al azar y que estas cifras en esta única pregunta no sean significativas, estos datos apoyan nuestra convicción de que saber emplear una forma en un ejercicio concreto sobre esa forma no quiere decir saber emplearla cuando el contexto lo exija.

3.4.5. Pregunta n.º 5.

Además de que todos los comentarios sobre los errores estaban sacados de esta pregunta, queremos hacer unas indicaciones sobre la sintaxis.

Como puede verse, los elementos de relación, coordinantes o subordinantes, son muy poco variados. La distancia entre la frecuencia de uso de "mais" y "aussi" y de "quand" y "parce que" frente a otras posibilidades es enorme, así como la poca variedad de los otros elementos. La ausencia de conjunciones o locuciones que exijan el subjuntivo es manifiesta.

En general, la expresión es muy repetitiva y muy poco matizada, quedándose en generalidades.

CONCLUSIONES

Antes de sacar cualquier conclusión de este trabajo, tenemos que recordar que ha sido realizado sobre la prueba de Francés de Selectividad, que supone una fuerte tensión para los alumnos, circunstancia que puede haber producido errores de realización.

También queremos señalar que, en nuestra opinión, estos datos no indican la situación de los alumnos con respecto a los conocimientos de Francés, pues son datos parciales. Habría que analizar otros muchos aspectos, como la dimensión pragmática de la producción escrita, la expresión y comprensión orales, los objetivos del idioma en Bachillerato, y los objetivos de la prueba de Selectividad, etc.

Teniendo en cuenta las precisiones anteriores, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Hemos encontrado un número de errores que consideramos excesivo tras 7 años de estudio del francés.
2. Los errores no son dispersos, sino que se refieren, en su mayor parte a puntos gramaticales concretos.
3. La expresión es poco precisa y pobre.
4. No todos los alumnos dominan los términos instrumentales, los "dire de faire" escolares.
5. Existen dificultades de comprensión del texto, no sólo léxicas, sino también de comprensión de aspectos globales del mismo.

Como ya hemos dicho, para constatar que los alumnos se equivocan no es necesario realizar ningún trabajo, la experiencia de cualquier profesor es suficiente, como cuentan Elisabeth y Jean-Paul Champseix (1987), profesores de francés en Tirana,⁽¹⁾ sino que como ellos debemos aprender a utilizar el error como fuente de información para ayudar a los alumnos, para lo cual debemos intentar explicarnos los porqués de las constataciones que hemos indicado más arriba.

Apuntaremos algunas *reflexiones generales*, puesto que no vamos a emprender aquí la explicación de las posibles causas de cada error.

a) El alumno, a menudo, no conoce los errores concretos que comete. El profesor corrige, el alumno ve su ejercicio corregido (o no lo mira), pero no toma conciencia de cuáles son aquellos errores que él comete sistemáticamente. De otra manera, no se explica que no corrija ese error reticente que cada uno tiene, mediante una lectura cuidadosa de su ejercicio.

b) Los profesores olvidamos, a veces, que los alumnos saben analizar lo que son incapaces de emplear en una expresión espontánea o lo que sólo saben usar en un contexto determinado, pues hemos convertido el ejercicio o tarea, cualquiera que sea su naturaleza, en un fin y no en un medio de entrenamiento para que el alumno sea capaz de expresarse (o entender) en la lengua que estudia. "L'inévitable conditionnement inhérent à une pratique non réfléchie (chez l'enseignant et l'apprenant) des exercices de grammaire, ou des tâches d'apprentissage en général, peut conduire davantage à savoir "faire des exercices" qu'à maîtriser les opérations cognitives impliquées par l'utilisation de la langue étrangère". (BESJE, 1984, pág. 259).

c) No porque una dificultad o característica de la lengua que se estudia haya sido presentada puede considerarse que esa parte de la lengua esté adquirida, y menos por todos los alumnos. Lengua presentada no es igual a lengua adquirida.

Está ampliamente demostrado que el orden en el que, hasta ahora, se ha presentado la lengua, no determina el orden de adquisición de la misma, orden que, a pesar de estudios realizados (Krashen, 1983), es bastante difícil de determinar.

Pero, es más, no sólo no se puede afirmar que las adquisiciones van a responder a la presentación lineal que de la lengua va haciendo el profesor, sino que tampoco las adquisiciones que se produzcan se pueden considerar indelebles. El olvido como parte integrante del proceso de aprendizaje (Villégier, 1988) es una realidad que se relega a la inexistencia. Al no aceptar el papel activo del olvido, no buscamos procedimientos para contrarrestarlo.

d) La pobreza de expresión puede tener su origen en una insuficiencia de medios lingüísticos, pero también y quizá más, en lo que Lamy llama "réactions d'évitement": ante una dificultad se evita la forma que podría ser causa de error.

Estas reacciones son enormemente frecuentes. Que se produzcan en un examen, donde el error puede ser sancionado negativamente, nos parece comprensible y lógico, pero lo que nuestra experiencia nos dice es que estas reacciones son tan frecuentes que se convierten en conductas habituales del alumno, en detrimento de la capacidad de mejorar su nivel de lengua.

La ausencia de subjuntivos y de otras dificultades, en los exámenes analizados, es una evidencia de lo que estamos comentando.

Detrás de estas reacciones o conductas se encuentra la actitud del profesor frente al error, actitud que determina la conducta del alumno que se arriesga más o menos a cometer errores.

La aceptación por parte del profesor del error como estrategia de aprendizaje tiene que ir emparejada a un tratamiento del mismo, y tenemos que reconocer que hay muy poca ayuda para abordar de manera concreta errores concretos.

e) Que algunos alumnos no entendieran qué es lo que se les pedía en la prueba puede deberse al nerviosismo del momento, al hábito de no leer detenidamente lo que se les pregunta y esperar a que sea el profesor quien lo explique o, quizá, en algún caso, a que estén acostumbrados a recibir las consignas en castellano, o a utilizar unas formas muy determinadas, siempre las mismas.

f) Las reflexiones que nos hacemos para entender los problemas de comprensión detectados giran en torno a dos puntos. Por una parte el énfasis concedido, justamente, al oral, ha recludo al escrito a un espacio excesivamente reducido, en algunos casos. Por otra parte, aunque las estrategias de lectura puedan ser similares en la lengua materna y en una segunda lengua, de hecho no son las mismas y no se tiene suficientemente en cuenta esta circunstancia. Falta, tal vez, un entrenamiento especial a la lectura con fines específicos y diversos.

La finalidad de este trabajo era proporcionar datos para elaborar una tipología de errores y reflexionar sobre los mismos para buscar los medios de tratarlos. Nos proponemos reunirnos con otros profesores de Francés para contrastar opiniones y poder aportar tratamientos concretos a dificultades o errores concretos, pero mientras tantos apuntaremos algunas sugerencias, teniendo siempre presente que es el profesor quien con sus alumnos debe decidir qué estrategias puede adoptar, habida cuenta de las circunstancias en las que se encuentra.

Sugerencias.

a) Hacer tomar conciencia a cada alumno de los errores que comete o las dificultades que evita, y ayudarle a reflexionar sobre los mismos.

b) Efectuar un seguimiento de cada alumno en el que conste los errores que comete y la evolución de los mismos.

c) Pedir a los alumnos que han superado un error que nos ayuden a encontrar la forma de que otros lo superen.

d) Potenciar el uso de diccionarios y gramáticas como libros de consulta.

e) Considerar los ejercicios como medios y estimular a una producción libre de los alumnos incitando a una expresión cada vez más compleja.

f) Entrenar a los alumnos a los distintos tipos de lectura.

El profesor de lenguas modernas que quiera que sus alumnos sean capaces de expresar su pensamiento y no de hacer ejercicios, está condenado a ser compañero inseparable del error en dos direcciones, a veces contrarias. Debe quitarle al alumno el miedo a cometer un error (por lo tanto no debe sancionarlo siempre negativamente), y a la vez no debe resignarse ante él, sino que debe afrontarlo, pues sólo con una expresión cada vez más adecuada podemos llegar a transmitir lo que pensamos, queremos, sentimos o necesitamos.

ANEXO I

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Pruebas de aptitud para el acceso a Facultades EETTSS y CCUU

Lengua extranjera:

El alumno deberá responder en el idioma elegido las cuestiones que se formulan. En esta prueba no podrá usarse diccionario.

Antoine a sept ans, peut-être huit. Il sort d'un grand magasin, entièrement habillé de neuf, comme pour affronter une vie nouvelle. Mais pour l'instant, il est encore un enfant qui donne la main à sa bonne, boulevard Haussmann.

Il n'est pas grand et ne voit devant lui que des jambes d'hommes et des jupes très affairées. Sur la chaussée, des centaines de roues qui tournent ou s'arrêtent aux pieds d'un agent âpre comme un rocher.

Avant de traverser la rue du Havre, l'enfant remarque, à un kiosque de journaux, un énorme pied de footballeur qui lance le ballon dans des "buts" inconnus. Pendant qu'il regarde fixement la page de l'illustré, Antoine a l'impression qu'on le sépare violemment de sa bonne...

L'enfant est entraîné dans un remous de passants. Une jupe violette, un pantalon à raies, une soutane, des jambes crottées de terrasier, et par terre une boue déchirée par des milliers de pieds. C'est tout ce qu'il voit... Il lève la tête. Des visages indifférents ou tragiques. De rares paroles entendues n'ayant aucun rapport avec celles des passants qui suivent... Au milieu du bruit, l'enfant croit entendre le lugubre

appel de sa bonne: “Antoine!” La voix arrive déchiquetée comme par d’invisibles ronces.

JULES SUPERVIELLE, *Le voleur d'enfants*

Questions: – *Compréhension du texte.*

1. Dans ce texte, la scène est-elle décrite du seul point de vue du narrateur? (Justifiez votre réponse en vous appuyant sur le texte).
2. Relevez dans le texte deux comparaisons qui font apparaître des mondes différents de celui de la rue. Expliquez-les.
3. Que se passe-t-il pendant que l'enfant regarde le footballeur?
4. Choisissez une question:
 - a. Faire un résumé du texte.
 - b. Complétez les phrases suivantes en utilisant “c’est” ou “il est” convenablement:

– Qui est-ce? Antoine, parisien, encore petit. Il se trouve boulevard Haussmann et sa bonne qui l’accompagne.
5. Racontez un épisode de votre vie où vous vous êtes trouvés loin de votre maison ou de vos parents.

ANEXO II

ORTOGRAFIA

MORFOLOGIA

Ortografía	Acentos	Elisión	Artículos	Posesivos	Demostrativos	Conc. Género	Pron. Pers.	Il/Ce	C'est/Il
			Contractos					On	
Presencia Sub.	Elem. Corr.		De			Conc. Número		En/Y	

ANEXO III

VERBO

MORFOLOGIA			SINTAXIS	
<u>Terminación</u>	<u>Auxiliar</u>	<u>Concordancia</u>	<u>Pasados</u>	<u>Si + Imparf.</u>
				<u>Quand + Futur</u>
<u>Radical</u>	<u>Participio</u>			<u>Gerundio</u>

ANEXO IV

SINTAXIS

LEXICO

<u>Orden Pal.</u>	<u>Omisión Art.</u>	<u>Negación</u>	<u>Interr. Directa</u>	<u>Avoir/Tenir</u>
	<u>Omis. P. Suj.</u>			<u>Beaucoup/Tres/Plus</u>
<u>Rep. Sujeto</u>			<u>Int. Indirecta</u>	
	<u>Omis. Referente</u>			<u>Comme/Comme</u>