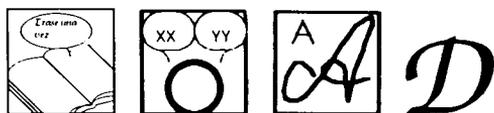


Análisis de los mecanismos de construcción de los textos desde una perspectiva de aplicación didáctica. Enfoque interlenguas

M.^a Luisa Villanueva y Rosaura Serra



Se analizan aquí, como manifestación de la competencia lingüística general, los problemas de comprensión y expresión de los estudiantes en las Pruebas de Selectividad. Se abordan asimismo las lecturas e interpretaciones de los profesores y el análisis preparatorio de los materiales o textos de trabajo. Las autoras ofrecen propuestas específicas que se inscriben en una metodología integrada de las lenguas enfocada a la adquisición de competencias discursivas, estratégicas y textuales.

1. PROFESORES, TEXTOS, ESTUDIANTES

El hecho de que se consideren a menudo deplorables los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de Lengua Extranjera de Selectividad, nos ha llevado a establecer la hipótesis de que lo que realmente existe es un desfase entre las expectativas de los profesores y las interpretaciones que los estudiantes hacen de la intención de las preguntas.

Los profesores, hayan sido o no los autores de la prueba de Selectividad, realizan en tanto que adultos y profesionales, una lectura del texto que podríamos llamar lectura en primer grado, a la cual viene a añadirse una lectura en segundo grado o sintomática que guarda relación con las perspectivas de explotación didáctica del texto. Por su parte, los alumnos realizan también una doble lectura en la que se entremezclan dos tipos de claves interpretativas: las derivadas de su experiencia psicopragmática sobre el funcionamiento de los textos en general y las derivadas de su percepción del texto en situación de prueba en el marco del currículum escolar.

Este entrecruzamiento de lecturas conlleva una fuerte carga de elementos

implícitos en preguntas y respuestas que provoca, de hecho, un cierto efecto de desencuentro en torno al discurso sobre el texto.

Una primera observación de las características y de las exigencias de las pruebas de Selectividad suscita las preguntas siguientes:

- ¿Al terminar los estudios de Enseñanza Secundaria, han conseguido nuestros alumnos desarrollar una competencia textual de comprensión y de expresión que les permita producir los pequeños textos que las preguntas de la prueba exigen?
- ¿Son capaces de poner en juego estrategias de comprensión adaptadas a los diferentes tipos de textos?
- ¿Están preparados para hacer una lectura selectiva y «de barrido» en función de las preguntas que les son formuladas?
- ¿Qué conocimientos pragmático-lingüísticos deberían haber adquirido para estar en condiciones de redactar una síntesis, una explicación, un comentario evaluativo, una argumentación, etc., a partir de un texto concreto?
- ¿Cuáles son los criterios que rigen, de modo general, la evaluación de los textos escritos de los alumnos?

Tras estas preguntas está el convencimiento de que los *textos* en situación de enseñanza-aprendizaje o en situación de prueba constituyen un lugar de encuentro y de conflicto entre los profesores y los alumnos. Aunque con matices distintos según las lenguas, las preguntas sobre el texto suponen siempre un *paratexto* cuya comprensión tiene un doble efecto de rebote sobre la comprensión del texto en sí y sobre la planificación de los pequeños textos que constituyen las respuestas de los alumnos.

2. PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y CONCLUSIONES DE NUESTRA INVESTIGACION

En la Comunidad Valenciana, los alumnos se enfrentan, en situación escolar, al estudio de tres lenguas: Lengua Materna, Lengua Segunda y Lengua Extranjera. Evidentemente, sus capacidades iniciales y su ritmo de adquisición son diferentes en cada una de las lenguas, pero es indiscutible que las competencias comunicativas y discursivas adquiridas en la Lengua Materna desempeñan un papel decisivo. Sin embargo, suele suceder que los profesores de las distintas lenguas se comporten como si cada una de éstas exigiese estrategias de aprendizaje totalmente específicas e independientes. Por el contrario, pensamos que la Interlengua de los estudiantes constituye un lugar de encuentro de las lenguas: un entretejido de reglas funcionales y conceptos que dan cuenta de la imagen que se hacen de las lenguas en general, y de cada una de ellas en particular, según las etapas del aprendizaje.

Así pues, abordar el estudio de los conflictos e interrelaciones entre textos, alumnos y profesores exige, a nuestro entender, rebasar el campo de la Lengua Extranjera.

Para nuestra investigación escogimos un *texto* con características semejantes (longitud, género, dificultad léxica, etc.) a las de los textos habitualmente presentados en los exámenes de Selectividad (Anexo. Doc. 1). De manera individual, pedimos a varios *profesores de Francés* que redactaran las posibles preguntas para esta prueba (Anexo. Doc. 2). Se trataba de un fragmento del artículo de prensa «Au féminin» de Sabine Chalvon-Demersay, publicado en *Le Monde Dimanche* del 22-23 de marzo de 1981. Este mismo texto, *traducido al catalán y al castellano* (Anexo. Docs. 3 y 5) fue presentado a varios profesores de dichas

lenguas a los que se solicitó que plantearan algunas preguntas de comprensión y/o análisis tal y como lo harían habitualmente en el curso de COU (Anexo. Docs. 4 y 6). Finalmente, varios grupos de alumnos realizaron los correspondientes ejercicios en cada una de las lenguas (francés, catalán, castellano) en un tiempo de 45 minutos, el concedido en aquel momento para el ejercicio de Lengua Extranjera en las pruebas de Selectividad.

El análisis de las *preguntas de los profesores* en cada una de las lenguas ha puesto de manifiesto que dichas formulaciones presuponen en el alumno una serie de aptitudes tales como:

a) *Identificar la superestructura del texto (tipo de texto)*. Tanto en *francés* como en *catalán* o en *castellano* para poder responder correctamente, los alumnos deberían ser capaces de reconocer el tipo de texto e identificar su intención comunicativa, su función social y su estructura o configuración.

b) *Realizar una lectura activa*. Especialmente en el caso del *francés* y del *catalán*, las preguntas de los profesores implican que los alumnos deben relacionar el contenido del texto con sus propias informaciones sobre el tema. A menudo se solicita que expliciten sus referentes ideológicos.

c) *Producir determinados tipos de textos*. En las *tres lenguas*, las preguntas exigen la producción de textos explicativos y/o argumentativos, con secuencias evaluativas o expositivas.

d) *Escribir síntesis o resúmenes*. De manera implícita en *francés* y *catalán*, y de manera explícita en *castellano*, se pide a los alumnos que realicen actividades de síntesis en forma de resumen. Ello significa ser capaz de (re)construir la macroestructura semántica del texto y saber utilizar recursos lingüísticos tales como la sinonimia, las nominalizaciones, la jerarquización semántica, etc.

e) *Llevar a cabo un análisis metalingüístico*. Es sobre todo en *castellano* donde se formulan de modo explícito cuestiones que exigen una reflexión metalingüística sobre la retórica y la gramática del texto; las preguntas se relacionan a menudo con la progresión temática, con los mecanismos lingüísticos de la coreferencia y con la macroestructura semántica del texto.

El análisis de las respuestas de los alumnos en las tres lenguas revela las siguientes dificultades:

a) *En las tres lenguas*, los alumnos tienen *dificultad* para hallar la *macroestructura semántica del texto*: proposiciones generales de base y proposiciones secundarias, y relación entre ellas. En suma, tienen problemas para jerarquizar las informaciones de los textos.

b) La *dificultad* anteriormente mencionada se revela claramente en el caso de las actividades de resumen en las que los estudiantes muestran escasa pericia en el empleo de las paráfrasis, las perífrasis, las nominalizaciones, etc. Por ello tienden a reproducir literalmente las frases del texto.

c) Muchos alumnos *se dejan influenciar por la estructura interrogativa de las cuestiones que les son planteadas*. Cuando las preguntas se presentan como una sucesión de interrogaciones consecutivas, los alumnos contestan por orden a cada una de ellas sin plantearse las distintas funciones que puede tener la secuencia interrogativa (por ejemplo, evitar la excesiva condensación informativa en una sola pregunta añadiendo en las preguntas siguientes aspectos complementarios) ni realizar, por tanto, una lectura global que integre los significados parciales.

Aunque se hallen en situación de comunicación escrita, los estudiantes adoptan el punto de vista propio de las situaciones conversacionales orales; por ello es posible encontrar a modo de respuesta un «sí» o un «no». Esta confusión entre situación oral y situación escrita se confirma cuando utilizan los pronombres con valor anafórico respecto a las preguntas o bien con el valor déictico discursivo que éstos adquieren cuando se comparte el marco espacio-temporal (conversación). Así por ejemplo, a la pregunta: «Croyez-vous que les femmes peuvent faire les mêmes travaux que les hommes et vice-versa?» (¿Consideráis que las mujeres pueden hacer los mismos trabajos que los hombres y viceversa?), una alumna responde: «Je crois que *nous* ne pouvons pas faire les mêmes travaux qu'*eux*» (Creo que no *podemos* hacer los mismos trabajos que *ellos*). El tono «inocente» de esta respuesta queda reforzado al no haber sido identificada la petición implícita de argumentación que encerraba la pregunta. Este problema explica también el frecuente recurso de la repetición afirmativa o negativa de la propia pregunta: «Oui. Je crois que les femmes peuvent faire tous les travaux des hommes et vice-versa» (Sí. Creo que las mujeres pueden hacer todos los trabajos de los hombres y viceversa).

d) La *confusión entre situación oral y situación de comunicación escrita* se manifiesta igualmente en la utilización de expresiones fáticas («Pues...», «... o una cosa aixina», «... me parece a mí, ¿no?») o de frases incompletas que comienzan por un conector de subordinación («Parce que...», «Per què...», «Pues porque...»).

e) En el caso del *francés*, *Lengua Extranjera*, los alumnos conocen distintas formas para expresar la opinión: «Je crois que...», «Je pense que...», «A mon avis...». Sin embargo, estas expresiones se muestran insuficientes para construir los pequeños textos expositivos, explicativos o argumentativos que se les exigen, ya que estos tipos de textos implican el dominio de *estrategias discursivas* y de *estrategias cognitivas* de generalización, síntesis, análisis, etcétera.

f) En el caso del *castellano*, cuando los alumnos deben dar cuenta de la estructura del texto, es frecuente detectar algunas dificultades en la utilización de expresiones correlativas que permitan delimitar los bloques discursivos, hecho éste al que se añade a menudo un cambio arbitrario del punto de vista. Ejemplo:

- «1.ª parte: *Expone* la posición de las jóvenes magrebíes.
- 2.ª parte: *Expresan* sus reivindicaciones.
- 3.ª parte: *Nos explica* los conflictos.»

3. RAZONES PARA UN ANALISIS PREPEDAGOGICO DE LOS TEXTOS

El análisis de las preguntas de los profesores y sobre todo la observación de las estrategias de escritura de los alumnos evidencian que la didáctica de los textos debe enmarcarse en una pedagogía integrada de las lenguas. El objetivo último sería una ampliación de la competencia sociocomunicativa de los alumnos y una profundización de sus representaciones mentales acerca del funcionamiento lingüístico de los textos, mediante el descubrimiento de los mecanismos de organización pragmática de los distintos Tipos de Textos en un proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Esta pedagogía debe tomar en cuenta dos aspectos que, de hecho, representan los dos polos del proceso de aprendizaje de la lectura interactiva, así como de la escritura («puesta en texto» de las ideas). Por una parte, habrá que partir

de la competencia textual —discursiva— de los alumnos: de su capacidad para identificar las intenciones pragmáticas de los textos, para descubrir la progresión temática (dinámica textual conocido/nuevo), para desvelar el sistema de enunciación (personal, histórico, neutro o teórico) escogido por el autor y, por tanto, la presencia/ausencia de destinador y destinatario en la letra del texto, para identificar la función de ciertos elementos microtextuales como, por ejemplo, los mecanismos lingüísticos de la correferencia o memoria del texto, etc. Por otra parte, será necesario que los profesores realicen un análisis prepedagógico, puesto que son justamente los índices textuales de la coherencia y de la cohesión de cada texto los que permiten el tratamiento convergente del aprendizaje en el contexto escolar.

El proceso pedagógico supone un movimiento interactivo entre el descubrimiento de las huellas de la actividad metadiscursiva del autor (dimensión argumentativa del texto) y las hipótesis interpretativas de los alumnos en función de su competencia pragmática, lingüística y sociocultural.

Los profesores tienen, por supuesto, su propia lectura del texto y ello influirá sobre sus planes de actuación didáctica, pero lo que importa realmente es que practiquen un *proceso interactivo* de enseñanza-aprendizaje a través de una *negociación* en torno a la (re)construcción del sentido del texto. El objetivo es conseguir que los alumnos amplíen su competencia textual y posean instrumentos heurísticos suficientes para el análisis de los textos que les permitan una actividad de lectura cada vez más autónoma. Y ello no es posible más que si se aborda un descubrimiento guiado de los índices de construcción de un texto que conjugue la negociación de las lecturas con la presencia de las huellas textuales que remiten al proceso de producción de su autor.

4. CONCLUSIONES DEL ANALISIS PREPEDAGOGICO

En la primera fase de nuestra experiencia el fragmento del texto «Au féminin», propuesto a los profesores para que redactaran las preguntas que consideraran pertinentes, correspondía a los tres primeros párrafos de un artículo integrado por diez. Sin embargo, ningún profesor consideró de interés conocer el artículo completo ni manifestó haber percibido una cierta debilidad argumental en el texto que dificultara la formulación de las preguntas habituales de comprensión global. Ninguno pensó, pues, que la mutilación pudiera traer consigo una deformación de la intención de comunicación del autor. Este hecho es particularmente importante, puesto que podría indicar una falta de hábito en el análisis prepedagógico de los textos, una falta de criterios precisos en la selección de los mismos y un descuido de la línea argumentativa que recorre de manera transversal todo texto, y que, de hecho, debiera guiar las preguntas de comprensión que se plantean.

Nuestro análisis prepedagógico del texto completo «Au féminin» (Anexo. Doc. 7) estuvo orientado por la aplicación de la categoría de «secuencia» (Charolles, 1988), al objeto de dilucidar la intención discursiva del autor del texto, no de manera intuitiva sino teniendo en cuenta los índices de la coherencia textual. La categoría de secuencia debía permitirnos precisar la actividad metadiscursiva del autor mediante el análisis de la organización secuencial del texto y de sus manifestaciones lingüísticas.

Sin embargo, la relativa ausencia de conectores de párrafo en la mayoría de

las secuencias nos hizo orientar nuestra investigación hacia la búsqueda de los aspectos pragmático-semánticos que permitieran revelar las relaciones que el locutor (autor) había establecido entre los hechos denotados por los enunciados (referente) y los actos enunciativos o fuerza ilocucionaria de los enunciados: explicar, evaluar, delimitar el alcance o universo de discurso de una expresión o segmento discursivo, etc. Fue así cómo nuestro análisis nos llevó al estudio de los fenómenos de periodización del texto (Ejemplo: Anexo. Doc. 8).

El análisis de la periodización, así como la identificación de las estrategias de escritura, permiten precisar cómo, en este texto concreto, se manifiesta el punto de vista del autor, cómo éste toma partido en favor de las jóvenes argelinas y cómo denuncia su situación y justifica sus reacciones.

Entre las estrategias de escritura del texto «Au féminin» podríamos citar, a título de ejemplo, las siguientes:

- La función indicial del título respecto al punto de vista del autor (tras la lectura completa del texto).
- La enumeración de problemas como expansión de un conflicto de base (progresión temática de tema estallado).
- La elección del léxico que revela una carga axiológica y deontológica: «re- vendications», «refuser», «la seule solution»...
- La jerarquización de los conflictos.
- El discurso relatado con valor de prueba o testimonio, realizado por la utilización de caracteres en cursiva.
- Etcétera.

Son justamente estas estrategias de escritura las que confieren a este texto su particular configuración; es, de hecho, la variedad de los posibles recursos lingüísticos de textualización lo que fundamenta la diversidad de los escritos. Por el contrario, es la superestructura del texto la que permite ponerlo en relación con un Tipo de Texto o modelo socialmente identificable y, así, reconocerlo y comprenderlo pero también apreciar y evaluar los aspectos transgresores de su discurso explicativo.

La observación de todos estos elementos es determinante para la selección de un fragmento del texto, en el caso de que las condiciones de la prueba así lo exigieran. El texto que nos ocupa tiene una intención argumentativa implícita en la que la tesis contraria no aparece sino a través de ciertas alusiones («passivité», «conduites d'abandon»...), cuya contextualización exige un cierto conocimiento de los prejuicios sociales respecto a las mujeres argelinas (Imaginario utilizado por el periodista como referente implícito). Sin embargo, la configuración del texto es de tipo explicativo, por lo que en ningún caso parece conveniente eliminar ciertas partes como la que corresponde a los dos últimos párrafos y que constituye la fase conclusiva de la explicación. El tipo de preguntas sobre el texto debiera, pues, ajustarse, tras el análisis, a la identificación de los elementos discursivos más significativos y de las fases de la estructura explicativa del texto: *Cuestionamiento (párrafo 1)*, *Explicación del plan de la exposición (párrafo 2)*, *Desarrollo expositivo-explicativo y Conclusión (dos últimos párrafos)*.

Si se tomara el texto completo, las propuestas didácticas de comprensión o de producción podrían abordar las cuestiones siguientes:

- Descubrimiento de la estructura explicativa.

—Trabajo sobre las cadenas semánticas como elemento de coherencia y de periodización del texto.

—Identificación de la expansión en el texto de los hipertemas presentados en el plan de la exposición: «Leur première revendication ouvre la voie de toutes les autres; le contrôle et la possession de leur corps», «Corps censuré, désir étouffé, parole interdite, image voilée, réalité niée sous le masque et la tradition» (Anexo. Doc. 9).

—Formulación de los posibles conectores de párrafo tras haber identificado el funcionamiento transversal de la intención explicativa de la periodista, la cual ha optado por dejar implícitas las relaciones lógicas para conseguir un efecto de imparcialidad discursiva que contrasta con la carga axiológica del léxico.

—Interpretación de la conclusión en tanto que generalización de los elementos expuestos en el texto y establecimiento de la relación entre la fase de cuestionamiento y la fase conclusiva.

5. UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y PROCESUAL DE LA PRODUCCION DE TEXTOS

En una situación de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe tomar en cuenta las reacciones de los alumnos (estrategias cognitivas, estilos de aprendizaje, conocimientos e intereses socioculturales, etc.) para ir orientando con criterios interactivos y procesuales sus propuestas didácticas. Sin embargo, es también necesario que realice un trabajo de planificación de las posibles prácticas de aprendizaje y entrenamiento teniendo en cuenta tanto un diagnóstico de las necesidades iniciales de los alumnos como las características lingüísticas y pragmáticas de los materiales de base.

Así, por lo que respecta al texto «Au féminin», nos planteamos un conjunto de propuestas de trabajo que incluyen la utilización de un corpus de prensa complementario, constituido por noticias relativas al uso del «tchador» por las mujeres argelinas, y que utiliza el discurso relatado con valor de prueba o testimonio del mismo modo que lo hace el texto «Au féminin». Asimismo, para facilitar un enfoque pragmático de la actividad de síntesis o contracción de textos, introducimos algunos modelos de la sección «Revista de prensa» en los que se resumen artículos aparecidos en otros periódicos.

A título de ejemplo, exponemos a continuación algunas de estas propuestas:

—*Enfoque comunicativo y «autonomizador» del trabajo de traducción y de contracción de un texto.* Propuesta de trabajo: «Una reproducción condensada del artículo «Le défi et la passion» (*Le Figaro*, 23-10-1989) debe aparecer en la sección «Revista de prensa» de un periódico español. Autoevalúe vuestro trabajo de traducción y de contracción del texto comparándolo con el resumen «Miedo al chador» aparecido en el periódico *El País* del 25-10-1989.» (Anexo. Doc. 10 y 11).

—*Trabajo de reescritura a partir de la observación sobre el empleo del discurso relatado en la prensa.* Tras analizar el valor y la función de las «voces» de los personajes en diferentes artículos de prensa que abordan la polémica sobre el uso del chador, en octubre de 1989, se plantea la siguiente propuesta: «En el artículo de *Le Figaro* (24-10-1989): «*Tchador: des femmes parlent*» se recogen en forma de discurso directo entrecomillado las declaraciones sobre el tema de varias destacadas personalidades de la cultura francesa. Escribe un artículo explicativo en el que dichas declaraciones formen parte del texto, y utiliza para ello el discurso relatado directo, indirecto e in-

directo libre. Intenta introducir alguna secuencia argumentativa utilizando dichas declaraciones como prueba o testimonio en apoyo de tu argumentación.» (Anexo. Doc. 12).

—*Ejercicios de transformación de la superestructura explicativa del texto «Au féminin».* Tras trabajar las dos configuraciones básicas que puede adoptar el texto explicativo, se plantea la siguiente propuesta de trabajo: «Transforma la estrategia explicativa del texto “Au féminin” (cuestionamiento, desarrollo expositivo-explicativo, conclusión), reescribiendo el texto con arreglo a un modelo explicativo del tipo “en efecto” (de la conclusión a la justificación)».

Tanto la lectura activa de los textos como las tareas de producción escrita implican el desarrollo de la competencia discursiva y de la capacidad cognitiva de establecer analogías, generalizaciones, síntesis, comparaciones y contrastes, jerarquizar informaciones, etc. Así pues, ayudar a los alumnos a abordar los textos, en lengua materna, segunda o extranjera, no puede ser tarea exclusiva o independiente del profesorado de cada una de estas lenguas. Muy al contrario, el desarrollo de la *competencia textual* exige una *metodología integrada de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*, fundada en una interpretación discursiva y cognitiva de la producción y de la recepción de los textos.

Referencias

- BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias de lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, UNESCO.
- CHAROLLES, M. (1978). «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue Française* n.º 38.
- CHAROLLES, M. (1988). «Les plans d'organisation textuelle», *Pratiques* n.º 57.
- COMBETTES, B. (1986). «Introduction et reprise des éléments d'un texte», *Pratiques* n.º 49.
- COMBETTES, B. (1986). «Le texte explicatif. Aspects linguistiques», *Pratiques* n.º 51.
- SLAKTA, D. (1975). «L'ordre du texte», *Etudes de Linguistique Appliquée* n.º 19.
- VILLANUEVA, M., y SERRA, R. (1990). *Propuesta para un Plan de Formación del Profesorado de Lenguas de la Comunidad Valenciana*, Nau Llibres.

Anexo

DOCUMENTO 1 Sabine Chalvon-Demersay, *Le Monde Dimanche*, 22-23 Mars 1981

Texte en français

Les jeunes Maghrébines. Adolescentes, filles d'immigrés. La deuxième génération. Assises entre deux chaises, coincées entre deux cultures. Comment vivre leur appartenance à la communauté musulmane en conservant les acquis de la libération des femmes? Un cas limite, particulièrement dramatique: les jeunes Algériennes.

Leur première revendication ouvre la voie de toutes les autres; le contrôle et la possession de leur corps. Elles veulent pouvoir en disposer à leur gré. Elles veulent être libres de le vêtir, de l'orner, de le décorer. Libres de leurs postures, de leurs mouvements, de leurs déplacements. Elles refusent cette aliénation de la femme maghrébine telle que la décrit Tahar Ben Jalloun: «Corps censuré, désir étouffé, parole interdite, image voilée, réalité niée sous le masque et la tradition».

Les tensions et les conflits se multiplient. Conflits sur les vêtements. Elles ne peuvent s'habiller à leur gré: les jeans sont trop moulants, les tee-shirts trop étroits, les chemisiers trop échancrés, les jupes trop courtes. Tout ce qui laisse voir, tout ce qui laisse deviner les formes des femmes est à proscrire. Conflits sur le maquillage. Elles ne peuvent impunément souligner les traits de leurs visages. «Un jour, mon père a trouvé dans mon cartable un tube de crème pour les lèvres. Il a commencé à m'insulter, me traiter de tous les noms, de fille perdue, il m'a battue et je ne pouvais rien faire et il ne m'écoutait pas».

DOCUMENTO 2

Preguntas propuestas por los profesores

Questions I

- 1.—De quelles cultures nous parle le texte? Quel est le problème suscité?
- 2.—Quels sont les vêtements cités dans le texte? Dites comment vous habillez-vous normalement en hiver.
- 3.—Croyez-vous que les femmes peuvent faire tous les travaux des hommes et vice-versa? Qu'est-ce que les femmes considèrent leur domaine réservé?
- 4.—Quels sont les signes d'une femme libérée? Croyez-vous que la femme devient l'arbitre de son foyer?
- 5.—Que pensez-vous du «féminisme». Donnez votre opinion personnelle sur le drame final de la fille avec son père.

Questions II

- 1.—Les filles maghrébines vivent réellement «coincées» entre deux cultures? Expliquez pourquoi.
- 2.—Quelles sont les revendications des filles maghrébines?
- 3.—Est-ce que les filles maghrébines sont bien adaptées à la culture française? Pourquoi?
- 4.—Que pensez-vous du comportement des parents maghrébins?
- 5.—Quels sont les conflits que les jeunes espagnols ont avec leurs parents? Sont-ils les mêmes pour les garçons que pour les filles?

Questions III

- 1.—En quoi consiste le drame des immigrés en général, concrètement des ressortissants nord-africains et plus précisément dans le cas des femmes?
- 2.—A votre avis, la revendication du contrôle de leur propre corps va au-delà de la façon de s'habiller et de se maquiller? Justifiez votre réponse.
- 3.—D'après vous, quel est l'aspect qui peut provoquer le plus de tensions chez la femme musulmane immigrée?
- 4.—La réaction du père de la fille dont le témoignage est évoqué dans le texte, peut-elle être considérée comme prototype des rapports homme-femme dans les pays islamiques?

DOCUMENTO 3

Text en català

Les joves magrebines. Adolescents, filles d'immigrants. La segona generació. Assegudes entre dues cadires, entrapades entre dues cultures. Com viure la seua pertinença a la comunitat musulmana conservant les adquisicions de l'alliberament de les dones? Un cas límit, particularment dramàtic: les joves algerianes.

La seua primera reivindicació obri la via de totes les altres; el control i la possessió del seu cos. Volen disposar-ne al seu gust. Ser lliures de vestir-lo, d'adornar-lo, de decorar-lo. Lliures de les seues postures, dels seus moviments, dels seus desplaçaments. Refusen aquesta alienació de la dona magrebina tal i com la descriu Tahar Ben Jelloun: «Cos censurat, desig ofegat, paraula prohibida, imatge vetlada, realitat negada sota la màscara i la tradició».

Les tensions i els conflictes es multipliquen. Conflictes per la seua roba. No poden vestir-se al seu gust: els vaquers son massa ajustats, les samarretes massa estretes, les camises massa escotades, les falces massa curtes. Tot el que deixa vore, tot el que deixa endivinar les formes de les dones s'ha de proscriure. Conflictes pel maquillatge. No poden impunement subratllar els trets de les seues cares. «Un dia, mon pare va trobar en la meua cartera un tub de crema per als llavis. Va començar a insultar-me, em va tractar de tot, de perduda, em va pegar i jo no podia fer res i ell no m'escoltava».

(text traduït)

Sabine Chalvon-Demersay
Le Monde Dimanche
 22-23 Mars de 1981

DOCUMENTO 4**Preguntas propuestas por la profesora****Preguntas**

- 1.—Quin conflicte pateix la segona generació d'immigrants?
- 2.—Vivim en una societat cada dia més governada per l'estètica, el disseny i la moda. Creus que és una forma d'alienació?
- 3.—De quina manera les joves magrebines exterioritzen les seues ànsies de llibertat?
- 4.—«... em va pegar i jo no podia fer res i ell no m'escoltava». Quina informació podem recabar, amb l'ajuda d'aquestes paraules, sobre el paper de la dona algeriana en la societat?
- 5.—Creus que aquest text, o part d'ell, es podria aplicar a les joves europees?

DOCUMENTO 5**Texto en castellano**

Las jóvenes magrebíes. Adolescentes, hijas de inmigrantes. La segunda generación. Sentadas entre dos sillas, atrapadas entre dos culturas. ¿Cómo vivir la pertenencia a la comunidad musulmana conservando los logros de la liberación de las mujeres? Un caso límite, especialmente dramático: las jóvenes argelinas.

Su primera reivindicación abre el camino de todas las demás; el control y la posesión de su cuerpo. Quieren poder disponer de él según su voluntad. Ser libres de vestirlo, adornarlo, acicalarlo. Libres de sus posturas, de sus movimientos, de sus desplazamientos. Rechazan la alienación de la mujer magrebí tal como la describe Tahar Ben Jelloun: «Cuerpo censurado, deseo sofocado, palabra prohibida, imagen velada, realidad negada bajo la máscara y al tradición».

Las tensiones y los conflictos se multiplican. Conflictos por la ropa. No pueden vestirse a su gusto: los vaqueros son demasiado ceñidos; las camisetas, demasiado estrechas; las blusas, demasiado escotadas; las faldas, demasiado cortas. Todo lo que deja ver, todo lo que deja adivinar las formas de las mujeres debe ser proscrito. Conflictos por el maquillaje. No pueden impunemente subrayar los rasgos de sus rostros. «Un día, mi padre encontró en mi cartera un tubo de crema para labios. Empezó a insultarme, a ponerme de vuelta y media, a llamarme perdida, me pegó y yo no podía hacer nada y él no me escuchaba».

(texto traducido)
Sabine Chalvon-Demersey
Le Monde Dimanche
22-23 marzo 1981

DOCUMENTO 6**Preguntas propuestas por los profesores****Preguntas I**

- 1.—Resume el contenido de este fragmento. Di las partes en que está estructurado y justíffcalas.
- 2.—Idea central y secundarias. Justifica la importancia de una y otras, y explica su secuenciación.
- 3.—Lenguaje utilizado. Observa si hay repeticiones en el texto: subráyalas y di de qué tipo son.
- 4.—Atiende especialmente a las repeticiones de estructuras oracionales, sintagmas y participios que de alguna manera adjetivan al texto.
- 5.—¿Hay rasgos del lenguaje literario en este texto? ¿Cuáles son? ¿Potencian su expresividad? ¿Por qué?

Preguntas II

- 1.—¿Qué problema aborda este texto?
- 2.—¿Crees que la interrogación intercalada en el primer párrafo resume la idea central del mismo? Expón esta idea. ¿Gana en rotundidad a través de esta formulación en forma interrogativa?
- 3.—¿Por qué se afirma que la primera reivindicación abre el camino de todas las restantes?
- 4.—¿Contra qué factores tiene que luchar la mujer magrebí para conseguir sus reivindicaciones?
- 5.—¿Cómo se pone de manifiesto la multiplicidad de conflictos en los que se ven inmersas las jóvenes argelinas?
- 6.—Resume en tres o cuatro líneas el contenido del texto.

DOCUMENTO 7

Au féminin

Les jeunes Maghrébines. Adolescentes, filles d'immigrés. La deuxième génération. Assises entre deux chaises, coincées entre deux cultures. Comment vivre leur appartenance à la communauté musulmane en conservant les acquis de la libération des femmes? Un cas limite, particulièrement dramatique: les jeunes Algériennes.

Leur première revendication ouvre la voie de toutes les autres; le contrôle et la possession de leur corps. Elles veulent pouvoir en disposer à leur gré. Etre libres de le vêtir, de l'orne, de le décorer. Libres de leurs postures, de leurs mouvements, de leurs déplacements. Elles refusent cette aliénation de la femme maghrébine telle que la décrit Tahar Ben Jelloun: « Corps censuré, désir étouffé, parole interdite, image voilée, réalité niée sous le masque et la tradition. »

Les tensions et les conflits se multiplient. Conflits sur les vêtements. Elles ne peuvent s'habiller à leur gré: les jeans sont trop moulants, les tee-shirts trop étroits, les chemisiers trop échancrés, les jupes trop courtes. Tout ce qui laisse voir, tout ce qui laisse deviner les formes des femmes est à proscrire. Conflits sur le maquillage. Elles ne peuvent impunément souligner les traits de leurs visages: « Un jour, mon père a trouvé dans mon cartable un tube de crème pour les lèvres. Il a commencé à m'insulter, me traiter de tous les noms, de fille perdue, il m'a battue et je ne pouvais rien faire et il ne m'écoutait pas. »

Conflits sur les sorties. De nombreuses filles, parmi celles qui ont été interrogées, n'ont jamais été au cinéma. Aller au bal serait une impensable expérience. Aller au marché, c'est déjà une conquête... La

plupart du temps, la vie de loisirs se limite à l'espace clos du logement.

Et puis, surtout, il y a le mariage. A l'heure dite et au moment voulu, on va leur choisir un mari. Un Algérien. En principe, elles n'auront rien à dire. Elles seront sommées d'obtempérer: « A quinze ans et demi, mes parents voulaient me marier. Je n'osais pas m'opposer parce que, dans ma famille, cela ne se fait pas, mais je pleurais chaque fois que je les entendais en parler. Mon père m'a battu plusieurs fois, ils ont fini par ne plus en parler. »

Refuser l'époux à qui son père la destine, c'est déjà grave. Mais épouser un Français est impensable. La rupture certaine, irrémédiable, définitive, sans appel. Et pourtant... « Si je m'imaginais vivre avec un garçon, c'est avec un Français. Je ne m'imaginais même pas avec un Algérien. Je repousse. Je ne pourrais jamais me donner à un Arabe. » La même jeune fille est tombée malade à la mort de Claude François. Elle ne voulait plus ni boire ni manger. Elle ne dormait plus. Il a fallu faire venir le médecin. Car ce chanteur, blond aux yeux bleus, avec ses manières douces, était pour elle le symbole de l'impossible mari.

Ici, heurts les plus violents se produisent avec le père. Souvent âgé, déjà retraité, invalide ou pensionné, il a conservé toute son autorité. Il ne manque pas d'en user. Le rôle de la mère est plus équivoque. Elle peut avoir une certaine complicité avec sa fille. L'aider à dissimuler certaines sorties, à camoufler certains écarts. Mais sur les points fondamentaux, elle manifeste généralement la même intransigeance. Comme les familles sont très nombreuses, elle a souvent une grande différence d'âge avec ses enfants:

recrue, usée par d'innombrables grossesses, sa mère a accepté son existence de recluse. Elle voit bien que la vie a changé mais se garde souvent de porter un jugement de valeur. Ce n'est ni meilleur ni pire. C'est différent.

Quant au rôle des frères, il est très ambigu. Ils jouissent, eux, d'une totale liberté de mouvements. Ils connaissent les mœurs des jeunes. S'ils le voulaient, ils pourraient se constituer comme alliés objectifs de leurs sœurs. Car, en leur compagnie, elles pourraient sortir à leur gré. Ils sont une caution suffisante de moralité. Mais, souvent, ils refusent ce rôle de gardien. Ils sont même parfois plus rigoristes que leurs parents. Il y a pour eux deux poids et deux mesures. Il y a les bandes avec lesquelles ils sortent, les copains avec qui ils écoutent de la musique, les filles avec qui ils flirtent ou ils couchent. Et puis, il y a leurs sœurs. A qui ils disent: « C'est pas des gens pour toi. »

La seule solution pour certaines est la rupture. Le suicide. La fuite. La fugue. Un soir, décider de ne pas rentrer.

L'autre solution, c'est la passivité. Mesurer ses forces. Economiser ses peines. Attendre. Avec l'espoir que la majorité conduira à l'émancipation. « J'ai pas envie de discuter. Tant pis, je laisse tomber. » Mais, en attendant, elles s'ennuient. Inappétence et dégoût de la vie se traduisent parfois par une somatisation: elles sont fréquemment malades, sans cesse fatiguées. Elles ont des conduites d'abandon. Leurs loisirs sont dévorés d'oisiveté.

SABINE
CHALVON-DEMERSAY.
(Le Monde Dimanche,
22-23 mars 1981.)

DOCUMENTO 8

Ejemplo del análisis prepedagógico

Les séquences

L'ordonnance du dire: hiérarchie des séquences à travers le découpage en paragraphes.

SÉQUENCE 1

Titre

«Au féminin»

— Le titre indexe l'ensemble du texte. Dans ce cas, il explicite le point de vue de l'auteur.

SÉQUENCE 2

Questionnement

PARAGRAPHE 1

«Les jeunes Maghrébines. Adolescentes, filles d'immigrés. La deuxième génération. Assises entre deux chaises. Coincées entre deux cultures. Comment vivre leur appartenance à la communauté musulmane en conservant les acquis de libération des femmes? Un cas limite, particulièrement dramatique: les jeunes Algériennes.»

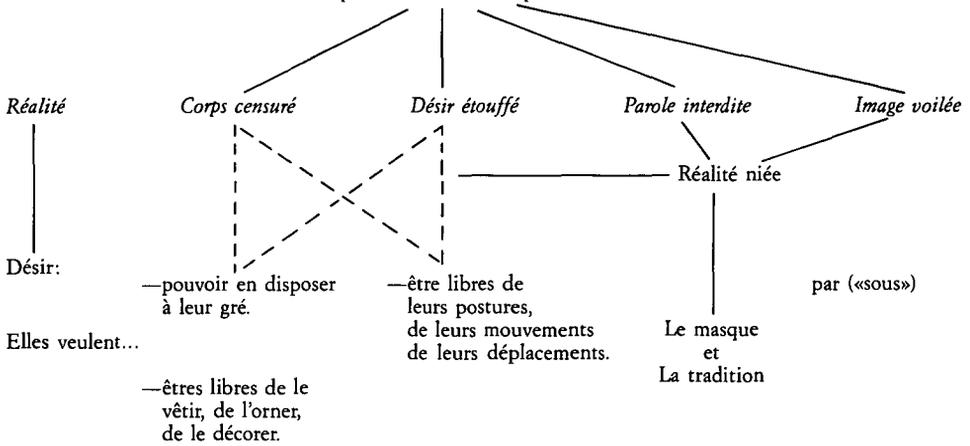
ACTES ÉNONCIATIFS.
PHÉNOMÈNES DE
PÉRIODISATION

- Explication de la portée
- Juxtaposition d'énoncés. Appositions.
- Evaluation. Juxtaposition d'énoncés descriptifs-évaluatifs.
- Formulation du problème sous forme d'interrogation.
- Délimitation de la portée. Énoncé évaluatif.

DOCUMENTO 9

Análisis prepedagógico de los hipertemas

Revendicación: *Le contrôle et la possession de leur corps.*



DOCUMENTO 11

REVISTA DE PRENSA

LE FIGARO

Miedo al 'chador'

¿Hay que temer al *chador*? Sería conveniente que este gran debate no se repitiera en el futuro, como pequeño psicodrama a la francesa. A primera vista, parece un asunto irrisorio: concierne a unas adolescentes de confesión musulmana que, en Creil, Marsella y otros lugares, han decidido llevar a clase el *pañuelo islámico*.

Pero al mismo tiempo es una cuestión importante: ha hecho surgir bruscamente el tema de la integración de los musulmanes en la sociedad francesa. De ahí que las pasiones se hayan desatado.

El islam, segunda religión en Francia, merece un respeto (...).

No hay más que un problema, el integrismo. Desfigura el islam y produce generaciones de fanáticos (...). Con la polémica sobre el *chador* se ha puesto al integrismo en el banquillo (...).

La escuela laica y obligatoria hizo que los galos fueran los ancestros de generaciones de negros y árabes. Incluso se convirtieron en perfectos franceses. Tal era la fuerza de la República. Jules Ferry, padre de la escuela laica, decía en otro tiempo a los enseñantes: "Tened cuidado de no decir en vuestra clase nada que pueda ofender a los padres de los niños que se os han confiado" (...). Pero si se aceptan alumnas con *chador* en los colegios, ¿por qué no aceptar un día profesoras o universitarias con velo? La escuela pública se convertiría en coto cerrado de querellas confesionales. Los laicos y el resto no tendrían más que un recurso... la escuela libre.

París, 23 de octubre

Le défi et la passion

FAUT-IL avoir peur des tchadors ? Il conviendrait que ce grand débat ne tourne pas, demain, au petit psychodrame à la française.

Certes, c'est, à bien des égards, une affaire dérisoire : elle ne concerne que quelques adolescentes de confession musulmane qui, à Creil, à Marseille ou ailleurs, ont décidé de porter en classe le « foulard islamique ».

**PAR FRANZ-OLIVIER
GIESBERT**

Mais c'est aussi, dans le même temps, une affaire importante : elle a fait resurgir, brusquement, la question de l'intégration des musulmans dans la société française. D'où les passions qui déferlent de toutes parts.

L'islam, deuxième religion de France, mérite le respect. D'autant plus que, malgré ses avatars de fabrication iranienne notamment, il peut se réclamer d'une certaine tradition de tolérance. Ce n'est pas un hasard si le Coran dit : « *Ne faites pas violence aux hommes à cause de leur foi.* »

Il n'y a qu'un problème. C'est l'intégrisme. Il défigure l'islam. Il fabrique des générations de fanatiques. Et il donne, à juste titre, des boutons. Parfois même, la chair de poule.

Avec la polémique sur les « foulards islamiques », c'est l'intégrisme qui est sur la sellette. Que la classe politique soit, à quelques exceptions près, contre le port du tchador à l'école, c'est un signe qui ne trompe pas. Tout comme les prises de position de tant de beurs ou de musulmans pour l'école laïque et contre « l'islam archaïque ».

Plaidant la tolérance, Mme Mitterrand est venue, l'autre jour, à la rescousse des jeunes musulmanes en colère. Au nom des droits de l'homme. Mais a-t-elle bien pensé aux droits de la femme ?

Les exégètes du Coran débattent depuis longtemps, et à l'infini, sur la question du voile. Rien ne dit qu'il soit obligatoire. Mais tout indique que le port du tchador est, pour les musulmanes, un symbole de soumission et un signe de servitude.

C'est leur affaire ? Sans doute. Tant qu'elles ne franchissent pas le seuil de l'école laïque et républicaine, qui a ses règles. Chaque pays a ses usages. Sauf à vouloir provoquer des réactions de rejet, il faut toujours se garder de défier sa terre d'accueil. Or il y a du défi dans ce tchador.

L'école laïque et obligatoire avait donné les Gaulois pour ancêtres à des générations de Noirs et d'Arabes. Ils étaient même devenus de parfaits Français. Telle était la force de la République.

Jules Ferry, le père de cette école laïque, disait jadis aux instituteurs : « *Prenez garde de ne rien dire dans votre classe qui puisse choquer les parents des enfants qui vous sont confiés.* »

Sage précepte. Mais si les élèves en foulard sont acceptées dans les collèges, pourquoi pas, un jour, des enseignantes en tchador ou des universitaires voilées ? L'école publique deviendra alors le champ clos des querelles confessionnelles. Les laïcs et les autres n'auront alors plus qu'un recours... l'école libre.

Le débat sur le port du voile à l'école

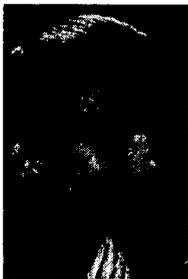
Tchador : des femmes parlent

Elles viennent des horizons les plus divers. Toutes pourtant sont d'accord sur un point : le port du tchador est une régression dans le domaine de l'émancipation féminine.

Politiques, religieux, éducateurs, et bien d'autres se sont exprimés sur l'affaire des tchadors du lycée de Creil. Beaucoup de monde, mais rarement les premières intéressées, les femmes. Nous donnons la parole à celles qui, chacune dans son domaine, font bouger la vie française. Alors qu'un simple incident à l'échelle d'un lycée devient débat national et se propage dans d'autres établissements, elles nous donnent leur point de vue.

Elisabeth Badinter,
professeur
de philosophie
et écrivain

- Le proviseur de Creil a eu raison de ne pas accepter les jeunes filles avec un foulard sur la tête pendant les cours. Il a eu du courage et je le soutiens. C'est le principe de la laïcité qui est en cause. Si aujourd'hui on accepte les foulards en classe au nom du droit à la différence, demain des élèves juifs diront qu'ils ne peuvent pas aller à l'école le



Elisabeth Badinter.
(Photo L. Morier.)

vendredi ou le samedi parce que c'est sabbat. Il faut absolument défendre la laïcité. L'école publique c'est la neutralité imposée à tous aussi bien aux professeurs qu'aux élèves. Les élèves doivent comprendre qu'ils peuvent exhiber, montrer leur différence partout, sauf dans l'école publique. La société française ne doit pas laisser s'imposer l'intégrisme dans les lieux publics quels qu'ils soient. -

de David. Ça n'a jamais fait d'histoire. C'est une façon de montrer qu'on appartient à une communauté. L'histoire du foulard m'ennuie parce que c'est un signe de sujétion et que l'on revient en arrière. -

Julia Kristeva,
psychanalyste
et sémiologue

- Je suis contre le port du voile. L'école doit rester un endroit neutre. C'est la seule manière d'éviter les guerres de religion en ce terrain explosif qui en a déjà tant connu. La religion est une affaire privée, on n'a pas le droit de l'étaler. La solution serait peut-être le développement des écoles coraniques en France. La suspension de cette guerre de religion à l'école doit aussi concerner, bien sûr, toutes les religions, catholique, juive, etc.

Si les jeunes filles qui gardent le foulard sur la tête à l'école veulent suivre à la lettre les préceptes du Coran, beaucoup de principes de leur religion s'opposent à l'école laïque, à commencer par la présence des garçons. C'est une curieuse contradiction de leur part de ne garder, pour tout signe religieux, que l'accessoire qui est le symbole de leur exclusion de la société. -

Alice Sapritch,
comédienne

- Totalement antiraciste et tolérante, je suis contre tout ce qui fait la différence. En tant qu'Arménienne qui a eu à se faire accepter par la France, je le dis comme un message à

tous les étrangers : il faut se soumettre aux lois du pays qui vous accueille. Cela a toujours été mon principe et je m'en suis très bien portée. Nous n'avons pas que des droits en tant qu'étrangers, nous avons aussi des obligations. Se mettre un voile sur la tête ne me gênerait pas - je porte moi-même très souvent un turban - si ce voile n'était pas un symbole religieux. Puisque l'école française est laïque, il ne doit pas y avoir de différence entre une lycéenne française et une lycéenne étrangère. La religion est une affaire personnelle, pas une vitrine. -

Micèle Barzach,
ancien ministre
de la Santé

- J'ai une réaction à deux niveaux. D'abord générale. La neutralité de l'école doit être respectée. Si le voile est le signe d'une appartenance religieuse, il n'y a aucune raison que cela s'exprime à l'école. Cela me choque autant que des enfants faisant un chapelet durant un cours. En tant que femme, je ne peux que réprimer. J'ai vécu au Maroc pendant seize ans. Je me suis battue toute ma vie pour l'égalité des femmes et leur liberté. L'école est le moyen pour les femmes musulmanes de s'inté-



Michèle Barzach.
(Photo P. Colacicco.)

grer et ensuite de choisir leur vie. Le voile est un signe de soumission. Je serais vraiment chquée que l'école participe à la régression de l'émancipation féminine. -

Marie-France Pisier,
comédienne

- Il faut faire attention à ne pas transformer un petit incident en problème qui tourne à la guerre civile. Après tout, que les écoliers viennent



Marie-France Pisier.
(Photo FR 3.)

à l'école avec un foulard sur le crâne ou une coiffure afro... L'important, c'est qu'ils fassent de bonnes études. Je ne vois pas dans le port d'un fichu de connotation religieuse. Si les professeurs refusaient de voir dans cette pratique une provocation ou un problème, il n'y aurait pas de polémiques. Les musulmans ont le droit de vivre leur religion, d'autant plus que je sache, qu'on ne leur enseigne aucune religion officielle. Face à tout cela, j'ai une réaction de dérision minimaliste. -

Análisis de los mecanismos de construcción de los textos desde una perspectiva de aplicación didáctica. Enfoque interlenguas.

María Luisa Villanueva y Rosaura Serra

CL&E, 1993, 17, pp. 81-95

Resumen: Aunque con matices distintos según las lenguas del currículum escolar, los textos constituyen un lugar de encuentro y de conflicto entre profesores y alumnos. Cabe por tanto analizar el desfase que se produce entre las expectativas de los primeros y las interpretaciones de los segundos.

El análisis de los textos y de las tareas pone de manifiesto el papel que desempeña la competencia textual del aprendiz. El desarrollo de dicha competencia se verá favorecido si las propuestas didácticas están orientadas a revelar los mecanismos de construcción de los textos desde un enfoque metodológico de integración de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Datos sobre las autoras: María Luisa Villanueva trabaja en el Departamento de Filología Francesa de la Universidad Jaime I de Castellón y Rosaura Serra trabaja en la Asesoría de Lenguas del CEP de Godella, Valencia.

Dirección: M.^a Luisa Villanueva, C/ Almirante Cadarso, 18, Valencia.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.

