

**ENSEIGNER L'ESPAGNOL
À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

© L'Harmattan, 2005
ISBN : 2-7475-8256-6
EAN : 9782747582568

Sous la direction de Nicolas BALUTET
I.U.F.M. d'ALSACE

ENSEIGNER L'ESPAGNOL À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Consuelo AVILES
Sabrina BANNIER
Annabelle BLAIN
Eva CLEMENT
Tiziana DE GRAZIA
Cécile FERRIER
Floriane GAMBETTE
Delphine MIRANDA
Virginie SOLER
Sylvia THIEBAUT

Professeures des écoles dans l'Académie de Nancy-Metz

avec la participation
de Lina ARREDONDO et de José AVILES

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest,
Kossuth L. u. 14-16
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti 15
10214 Torino
ITALIE

Horizons Espagne

Collection dirigée par Denis Rolland et Joëlle Chassin

La collection *Horizons Espagne* publie des synthèses thématiques sur
l'Espagne de l'Antiquité à nos jours.

Déjà parus

CHANEL-TISSEAU des ESCOTAIS, *Culture et mythologies
des Îles Canaries*, 2004.

IZQUIERDO J.-M., *Le Pays Basque de France*, 2001.

LOYER B., *Géopolitique du Pays Basque*, 1997.

MORERA J.-C., *Histoire de la Catalogne*, 1992.

INTRODUCTION

Le présent ouvrage est le résultat de deux années de recherches menées successivement au sein des I.U.F.M. de Lorraine et d'Alsace où nous travaillons actuellement comme enseignant-chercheur, responsable de la formation en espagnol des professeurs des écoles.

Ce livre est multiple et il s'articule autour de trois axes fondamentalement complémentaires. Dans une première partie, « *Enseigner l'espagnol à l'école primaire* », nous fournissons, principalement à un public d'étudiants préparant le C.R.P.E. (Concours Régional du Professorat des Ecoles), de multiples conseils sur la mise en place d'une séquence pédagogique en espagnol, en nous basant sur les Instructions Officielles. Nous en profitons pour rappeler l'intérêt de l'apprentissage d'une langue étrangère dès la maternelle et l'école primaire. Cette partie se voit aussi complétée par une liste d'ouvrages qui permettront non seulement à l'étudiant mais aussi au professeur de prolonger sa réflexion et de trouver des pistes de projets différentes de celles proposées ici.

La deuxième partie, « *Préparer l'épreuve d'espagnol au C.R.P.E.* », s'adresse en premier lieu aux étudiants mais son intérêt dépasse amplement ce cadre car les enseignants trouveront dans la partie concernant les documents pédagogiques plusieurs idées de séquences pouvant être menées avec leurs élèves. Après avoir rappelé le contenu et la notation de l'épreuve d'espagnol au C.R.P.E., nous proposons donc aux étudiants dix documents didactiques et dix textes espagnols directement inspirés des sujets d'examen.

Enfin, dans la troisième et dernière partie, nous nous intéressons aux activités ludiques, culturelles et artistiques pouvant être utilisées avec sa classe. Non seulement nous rappelons un certain nombre de faits culturels (les fêtes de fin d'année en Espagne, le jour des morts au Mexique, la Semaine Sainte, les *Sanfermines*, les *Fallas*, etc.) mais nous proposons aussi aux enseignants plusieurs jeux de société destinés à être appliqués en classe.

Ce livre est avant tout le travail d'une équipe qui a particulièrement œuvré pour les analyses des documents de la troisième partie. Ce livre ne serait rien sans le travail passionné de Consuelo Aviles, de Sabrina Bannier, d'Annabelle Blain, d'Eva

Clément, de Tiziana de Grazia, de Cécile Ferrier, de Floriane Gambette, de Delphine Miranda, de Virginie Soler et de Sylvia Thiébaut. Nous tenons aussi à remercier notre assistante colombienne Lina Arredondo ainsi que José Aviles qui a conçu le dessin des *buñuelos*.

Nicolas BALUTET
I.U.F.M. d'ALSACE

I. ENSEIGNER L'ESPAGNOL À L'ÉCOLE

1. DE L'INTÉRÊT D'APPRENDRE UNE LANGUE VIVANTE

1) LE BON MOMENT

« *Il faut commencer à cinq ans voire avant* », lance péremptoirement Claude Hagege au sujet de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école¹. Le célèbre professeur de théorie linguistique n'a pas tort dans la mesure où les travaux scientifiques de ces dernières années, notamment en psycholinguistique, démontrent que « *dès la naissance, l'oreille et le cerveau humain ont la faculté de percevoir et de traiter des distinctions très fines entre phonèmes appartenant aux langues naturelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement* »². En d'autres termes, plus les enfants sont jeunes, plus ils sont attentifs aux aspects phonologiques et intonatifs de diverses langues et savent intuitivement quel idiome employer selon le locuteur. L'apprentissage d'une langue étrangère participe donc d'une démarche enrichissante et formatrice pour la langue maternelle. L'étude d'un autre idiome favorise une distanciation par rapport à son propre langage qui peut être ainsi observé et mieux appréhendé. L'exemple des marques de genre et de nombre en espagnol et en français en est révélateur. Un élève ayant des difficultés avec les accords français les percevra d'autant plus facilement qu'il aura compris la règle des accords espagnols aisément identifiables à l'oral.

Malgré l'intérêt indéniable de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, les critiques n'ont pas manqué lorsqu'il a fallu inclure cette matière dans la grille scolaire. Beaucoup n'y ont vu, en effet, qu'un alourdissement des horaires et une difficulté supplémentaire pour des enfants ne maîtrisant pas encore le français. Les travaux scientifiques démontrent tout le contraire et soulignent combien il faut profiter, le plus tôt possible, de cette plasticité naturelle des enfants que perd très vite le monolingue, d'autant que les inhibitions sociales et l'importance don-

¹ Hagege, Claude, « Il faut commencer à cinq ans... », *Le Monde*, 13 septembre 2001.

² Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995 contenue dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n°19 du 11 mai 1995, p. 1649.

née au jugement d'autrui, qui surviennent lorsque l'enfant grandit, constituent un frein puissant à l'apprentissage comme le relève Jacques Tschoumy : « *l'image de soi de l'adolescent est un frein considérable à l'enseignement des langues. Aussi convient-il de commencer avant la puberté. L'accord semble bien trouvé sur ce point ; avant 12 ans, l'enfant joue avec la langue, ne craint pas le ridicule et progresse [...]* La langue est objet de jeu avant la puberté »³. Il importe donc de profiter au mieux de cette période où la réceptivité et la plasticité phonologique sont optimales.

2) LE « GOÛT DE L'AUTRE »

Le professeur [...] participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. [...] Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. [...] Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de leur citoyenneté.⁴

Il ressort de la lecture de cette circulaire l'importance – chaque année plus prégnante – d'une plus large réflexion sur la citoyenneté. L'école se doit en effet d'apprendre la vie en communauté et préparer les jeunes à affronter l'avenir, en transmettant non seulement un savoir (outils de compréhension et d'adaptation au monde, de développement des aptitudes intellectuelles, artistiques, sportives, d'acquisition d'une culture générale), mais aussi des normes et des valeurs dont le respect des différences sociales, personnelles, nationales, ethniques, religieuses sont les plus évidentes. L'enseignement vise donc une intégration professionnelle, sociale et citoyenne dans un monde fait de multiplicités.

³ Tschoumy, Jacques, « Parler européen demain », conférence du 21 janvier 1989, Forum Européen, Université de Lyon.

⁴ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 contenue dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n°22 du 29 mai 1997, p. 1572.

Dans un tel contexte, l'étude d'une langue vivante doit permettre de confronter les élèves à une culture et à un système de pensée différents qui ne manqueront pas d'élargir leur espace purement national et d'influer sur leur perception de l'Autre. A ce propos, Gisèle Hermann relève d'ailleurs que l'apprentissage d'une langue étrangère permet « *d'échapper le temps d'une phrase ou d'un texte aux conventions et inhibitions propres à la langue et à la culture maternelles* » et de se « *libérer des attitudes ethnocentrées de [sa] communauté linguistique* »⁵. Cette ouverture sur le monde est d'autant plus importante que, avec l'avènement de la monnaie unique, il est nécessaire d'amener les enfants à devenir des citoyens européens. L'apprentissage d'une langue de l'un de ces pays constitue un excellent moyen de les sensibiliser à leur appartenance à une communauté au-delà des barrières linguistiques.

3) DES DIFFICULTÉS MATÉRIELLES

L'introduction d'une nouvelle matière obligatoire pose cependant un certain nombre de problèmes matériels parmi lesquels le plus prégnant consiste à savoir qui va se charger de cet enseignement. Geneviève Becquelin, doyenne de l'Inspection Générale de l'Education Nationale relève que « *les meilleurs résultats sont obtenus lorsque ce sont les maîtres eux-mêmes qui assurent cet enseignement* »⁶. En effet, l'enseignant en tant que référent habituel de la classe est le plus à même de donner à la langue étrangère un statut de discipline à part entière et de l'inclure dans un projet interdisciplinaire. Seules les dernières promotions de professeurs des écoles sortis des I.U.F.M. ont pu bénéficier de cours didactiques dans ce domaine quand ce n'est pas une nécessaire remise à niveau dans la langue. Pour les promotions plus anciennes, la Formation Continue constitue la voie idoine pour remédier à certaines lacunes.

⁵ Hermann, Gisèle, « L'influence de la langue étrangère dans la perception sociale et ethnique. Etude inter-culturelle », *Les Langues Modernes*, n°2, 1990.

⁶ Bronner, Luc, « Les langues vivantes en primaire se heurtent à des obstacles matériels », *Le Monde*, 7 mars 2002.

Le second problème qui se pose aux professeurs est la dramatique absence d'outils mis à la disposition des enseignants, en particulier en espagnol. Bien que des efforts éditoriaux se fassent légèrement sentir, l'offre reste encore largement en deçà des besoins. Gageons que cet ouvrage pourra combler ce vide momentané.

2. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

En France, les tentatives d'introduction de l'apprentissage des langues à l'école sont déjà anciennes, les premières expériences ayant été menées dans les années 60-70. De cette date jusqu'en l'an 2000, on va parler d'*initiation* ou de *sensibilisation* aux langues étrangères mais, à vrai dire, les résultats obtenus seront loin d'être probants. Il faut attendre le début du XXI^e siècle, sous le ministère de Jack Lang pour que soit véritablement relancée une politique d'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école puisqu'elle sera obligatoire à partir de la rentrée 2005 dès la grande section de Maternelle. Désormais, on ne parle plus d'une *initiation* ou d'une *sensibilisation* mais bien d'une *acquisition* d'une langue étrangère, ce qui implique une pédagogie propre à cette discipline et une organisation clairement définie : programmations régulières, objectifs déterminés pour chaque palier de la scolarité, contenus bien identifiés et évalués selon des grilles précises. Le *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* Hors-Série n°4 du 29 août 2002 expose ainsi les compétences que devront acquérir les élèves durant les cycles 2 et 3 dès 2005.

1 - FONCTIONS LANGAGIÈRES

Parler de soi

	CYCLE 2	CYCLE 3
Se présenter - donner son nom - se décrire - donner son âge - son mois d'anniversaire - dire où l'on habite - donner son adresse - donner son numéro de téléphone - donner sa nationalité - dire d'où l'on vient - parler de sa famille	Me llamo..., soy..., mi nombre es... Soy alto/a, bajo/a, pequeño/a, rubio/a, moreno/a... Tengo ... años Hoy es mi cumpleaños (mi santo) Vivo en...(ciudad, pueblo) Somos cuatro hermanos. Tengo un/a hermano/a	Nací el ... Vivo en...(calle, número). Mi teléfono es... Soy francés/esa, español/a. Soy de... No tengo hermanos, soy hijo único/, hija única. Mi padre/madre se llama...
Dire ce que l'on ressent - état général - les sentiments : la satisfaction, la joie, la tristesse, la peur, l'envie de..., le regret.	Estoy (muy) bien, así así, mal, fatal... Estoy cansado/a; enfermo/a. Estoy contento/a, alegre, triste...	Estoy estupendo, fenomenal, regular. Le tengo miedo al lobo, les tengo miedo a los perros. Me da miedo la bruja. Me dan miedo los monstruos. Tengo ganas de cantar. Lo siento.

- les sensations physiques - les goûts	Tengo hambre, sed, sueño, calor, frío. Me gusta/ no me gusta.	Me duele la cabeza/me duelen los ojos. (A mí) me gusta mucho el español, no me gusta dormir/me gustan las vacaciones. Prefiero. Estoy a gusto en casa. Me encanta la música, me encantan las patatas fritas. Disfruto escuchando música, bailando.
- les besoins	Quisiera salir. Necesito tijeras.	Me gustaría dibujar.
- parler de ses intentions, de ses projets	(Yo) quiero ser maestro/a, bombero.	Voy a leer, vamos a cantar...
- exprimer, justifier, structurer une opinion	Sí, vale. Estoy de acuerdo con Elena. Lo sé/no lo sé.	Creo que (estás) equivocado... (A mí) me parece que no es cierto porque... Sí, de acuerdo. ¡Claro! ¡Ni hablar! ¡Qué bien! ¡Qué tontería! A lo mejor está enfermo/a. Por supuesto.
- se situer et situer dans l'espace	Estoy en casa.	Voy al "cole"/a la piscina. Venigo de casa, de la biblioteca, del colegio... Vuelvo de casa. Paso por la plaza mayor...
- se situer et situer dans le temps	Me voy a las tres. Estamos en verano. Me levanto a las ocho.	Llevo dos horas estudiando. El sábado, fui (fuimos) al cine. Me quedé en casa. Mañana, iré (iremos) a la piscina.

- dire ce que l'on fait, ce que l'on voit - demander - participer à la vie de la classe	Veo, vemos... ¿Puedo leer? ¡Yo! No entiendo.	Estoy dibujando, escribiendo. Me pongo (me quito) el abrigo. Soy yo, eres tú... Me toca a mí. No he entendido No he oído.
---	---	---

Parler aux autres

Formules de politesse	¡Hola, qué tal ! ¡Buenos días ! ¡Buenas tardes ! ¡Buenas noches ! ¡Adiós ! ¡Hasta luego ! Hasta mañana ! ¡Perdona ! ¡Por favor ! ¡Gracias ! ¡Buen provecho ! ¡Feliz cumpleaños !	¡Muy buenos/as ! ¡Nos vemos ! ¡Hasta la vista ! ¡Hasta pronto ! ¡Muchas gracias ! ¡Enhorabuena ! ¡Felicitaciones !
Demander des informations à quelqu'un : sur lui-même : - son identité, sa nationalité - son âge - l'endroit où il habite, son numéro de téléphone - sa famille	¿Cómo te llamas ? ¡Oye ! Y tú, ¿quién eres ? ¿Cuántos años tienes ? ¿Dónde vives ? ¿Tienes hermanos/as ?	¿Eres español ? ¿Cuál es tu teléfono ? ¿Cuántos/as ?

- ce qu'il possède		¿Es tuyo este cuaderno ? Si, este cuaderno es mío.
- son état	¿Qué tal estás ? ¿Cómo estás ?	Te veo mal ¿Qué te pasa ? ¿Te duele algo ?
- ses goûts, ses préférences		¿Te gusta ? Y a ti, ¿qué te gusta ? ¿Prefieres el fútbol ?
- ses besoins		¿Qué quieres ? ¿Necesitas algo ?
- son opinion	¿Verdad o mentira ?	¿Qué te parece ? Explica por qué, ¿Por qué lo dices ?
- l'endroit où il est, où il va, d'où il vient	¿Dónde estás ?	¿Adónde vas ? ¿De dónde vienes ? ¿Por dónde pasas ?
- quand il s'en va		¿Cuándo te vas ? ¿A qué hora te levantas ? ¿Qué hiciste durante las vacaciones ?
- ce qu'il voit, fait	¿Qué ves/vemos/veis ?	¿Qué estás haciendo ?
Savoir participer à la vie de classe	¿Me das la mano ? Dame la mano. Sí, no. ¿Cómo se dice por favor... ? ¿Qué significa... ? Te toca a ti Repite. ¿Puedes repetir ?	¡Déjame en paz ! ¿Me prestas un boli ? ¡No corras tanto ! No debes hablar así. ¡Tornad ! ¡Sentaos !

	¡Toma ! ¡Siéntate ! Ven/venid aquí. Abre (cierra) la ventana.	Estate quieto/a, estao quietos/as. Abrid (cerrad) el libro. No hay que correr , está prohibido correr ¿A quién le toca ? ¿Quién lo(les)/la ayuda ?
--	--	---

Parler des autres et de son environnement

Demander et donner des informations : - sur quelqu'un d'autre :	¿Cómo se llama esta niña ? Se llama Carmen. ¿Quién es este niño ? Es Paco. Es argentino/a. Vive en Madrid. ¿Cómo está tu hermano/-a ? ¿Qué tal están tus padres ?	El abuelo tiene cincuenta y cuatro años, nació en ... María es más alta que Ana y menos que Sofía. Celia es tan guapa como Julia. ¿Qué le pasa a Juan ? ¿Qué les pasa a Eva y a Pilar ? ¿Qué le/les gusta más ? Les gusta jugar, les gustan los cómics. ¿Qué es esto ? ¿Cómo es la escuela ? Es grande. ¿De quién es esto ? Es de Pepe. Es el/la suyo/a, son los/las suyos/as. Es su libro. Son sus bolígrafos.
- sur quelque chose	¿Qué tiempo hace ? Hace calor, está lloviendo, hace frío. Está nevando. Hace buen tiempo.	¡Estupendo ! ¡Qué guay ! ¡Qué susto ! ¡Qué lástima ! ¡Qué pena ! ¡Qué suerte !
- sur le temps qu'il fait		
- exprimer une appréciation		

- savoir situer, dans l'espace, dans le temps	Encima de, debajo de, delante de, detrás de, a la derecha, a la izquierda, cerca de, lejos de, entre Hay dos árboles en el patio. Hoy es lunes ... ¿Qué hora es? Es la una. Son las tres, son las cinco y media, son las cuatro menos menos cuarto, ...	¡Dios mío! ¡Madre mía! Hay muchos (pocos, demasiados, bastantes) libros en la biblioteca. Santiago come muchas (pocas, demasiadas) pipas ¡Qué hombre tan malo! Habla demasiado, bastante bien... Primero, luego, después, por fin. Pero, también, tampoco... ... Aquí, allí... No hay nadie (nada)... Antes, ahora, después. Ayer, hoy, mañana. Por la mañana, por la tarde, por la noche. Andrés se levanta a las ocho. Los españoles cenar más tarde que nosotros. Ayer, no estaba Elena. Ayer hacía frío... Había, érase una vez... Lo dijo el maestro la semana pasada Mañana, Antonio cumplirá ocho años.
--	--	---

2 - PHONOLOGIE, SYNTAXE ET MORPHOSYNTAXE

Il est important de faire prendre aux enfants de bonnes habitudes de prononciation et ultérieurement de transcription. Le maître doit donc veiller à la bonne place de l'accent tonique, écrit ou non. Rappelons qu'un accent déplacé change, au mieux, le sens du mot ("la *mama*", "la *mamá*") et, au pire, aboutit à une incompréhension voire à un non-sens.

Phonologie

Il existe en espagnol quatre phonèmes spécifiques :

- [r] (*cara ; pero*)
- [̞r] (*perro ; arriba*)
- [x] (*naranja ; girar*)
- [θ] (*cereza ; azul*)

Par ailleurs, deux phonèmes que l'on retrouve également en français correspondent à des graphèmes différents :

- [ɲ] (*niño*)
- [ʎ] (*calle*)

Enfin, certains graphèmes existant en français, correspondent à des phonèmes différents :

- [ç] (*derecho*)
- [ʃ] (*casa*)
- [e] (*risie*)
- [u] (*micho*)
- [b] (*vaca*)

Pas de nasalisation pour les groupes suivants : an, en, in, on, em, im, om, un (*cantar ; entender ; pintar ; contar...*)

Syntaxe et morphosyntaxe

La phrase

- Reconnaître à l'écrit comme à l'oral le type de phrase : énonciatrice, interrogative, exclamative, injonctive.
- Reconnaître quelques mots interrogatifs (cf. lexique).
- Repérer quelques connecteurs logiques : y, no ... sino, o, por eso, pero, porque ...

Le verbe

- Reconnaître la personne du verbe.
- Reconnaître le présent et quelques formes d'imparfait, de futur et de prétérit, par lexicalisation.
- Reconnaître quelques impératifs.

- Conjugaison d'un verbe pronominal (*llamarse*) aux 3 personnes du singulier et à la troisième du pluriel.
- Quelques exemples avec *gustar* et *doler*.
- Quelques exemples avec *estar* + gérondif.
- Quelques formes des verbes irréguliers : *ser, estar, tener, ver, hacer, ir, venir, saber, poder, poner* ...
- Première, deuxième et troisième personne du singulier de quelques verbes à diphtongue : *entender, cerrar* ...
- Première, deuxième et troisième personne du singulier de quelques verbes à affaiblissement : *repetir* ...
- Première, deuxième et troisième personne du singulier de quelques verbes à alternance : *dormir*...
- Tourures impersonnelles : *hay, los/las hay que*...
- Quelques emplois de *ser* et de *estar* :
 - ser* + chiffre
 - ser* + pronom
 - ser* + nom
 - ser* + *bueno* (malo)
 - estar* + complément de lieu
 - estar* + *bueno* (malo)

Le groupe nominal

- Le genre et le nombre.
- Reconnaître un adjectif, l'accorder en genre et en nombre.
- Articles défini et indéfini.
- Adjectifs et pronoms possessifs.
- Les formes du démonstratif de proximité : *este(a), este(os), esto*.
- Pronoms personnels : *yo* = moi, *tú* = toi ...
- Pronoms complémentaires : *lo(s), la(s), le(s)*.
- Les cardinaux : les dizaines puis les nombres de 1 à 99. Quelques formes lexicalisées correspondant à des années.
- Les ordinaux de premier à dixième

3 - LEXIQUE

L'individu

Le corps humain

la cabeza la cara el pelo las orejas los ojos la nariz la boca la lengua los dientes	los oídos las mejillas la barbilla el cuello el pecho la cintura	el brazo el codo la mano los dedos la pierna la rodilla los pies	la espalda los hombros el tobillo
--	---	--	---

Quelques caractéristiques physiques

alto/a bajo/a gordo/a flaco/a	rubio/a moreno/a castaño pelirrojo/a	joven viejo/a guapo/a fco/a	guapetón ¡Más fco que Picio!
--	---	--------------------------------------	---------------------------------

Les vêtements

los pantalones los vaqueros la camisa la camiseta la falda el vestido los pantalones cortos	la bufanda el gorro la gorra la cazadora el abrigo	los pendientes la sortija las gafas el reloj (de pulsera)	
---	--	--	--

L'environnement

La famille

los padres la madre (mamá) el padre (papá) los hijos el/la hijo/a los hermanos el/la hermano/a	los abuelos el/la abuelo/a los bisabuelos el/la bisabuelo/a los nietos el/la nieto/a los tíos el/la tío/a el/la tío/a abuelo/a	los primos el/la primo/a los sobrinos el/la sobrino/a
--	--	--

Les animaux

los animales domésticos : el/la gato/a el/la perro/a el pájaro el ratón el conejo el pez el gorrón el mirlo el canario el cuervo	los animales de la granja el caballo la vaca el toro el burro el cerdo la gallina el gallo el pollito el pato la oveja la cabra	los animales salvajes el león el cocodrilo el oso el lobo la cigüeña el papagayo la ardilla el erizo la serpiente
--	--	--

Les aliments

la fruta	las verduras	la carne	las bebidas	el pan el azúcar la galleta los caramelos el helado la mantequilla la mermelada la tostada el pastel las pipas
la manzana el plátano la naranja el tomate	la patata la zanahoria la aceituna el aceite de oliva el arroz la ensalada	el pescado la tortilla el pollo el huevo el jamón la hamburguesa el bocadillo	el agua el chocolate el café la leche el té el batido el zumo	

L'école

el/la alumno/a la mesa la silla la pizarra el rotulador la tiza el patio el recreo	el lápiz el bolígrafo la mochila el estuche el borrador las tijeras el pegamento la regla	el libro el cuaderno el día de fiesta el día de asueto las vacaciones irse de vacaciones estar de vacaciones		
---	--	--	--	--

La ville

el pueblo la ciudad	la calle la plaza el jardín público el barrio la parada de autobús la estación el museo el cine el teatro la sala de fiestas	el colegio el Ayuntamiento (la oficina de) Correos la comisaría los bomberos el hospital el médico la farmacia	la panadería la pastelería la carnicería la pescadería el ultramarinos el estanco el mercado el hiper(mercado) el bar la cafetería el restaurante
------------------------	---	---	---

La maison

la casa el piso la puerta la ventana la pared el espejo la bañera la ducha	el vestíbulo la cocina el cuarto de estar el comedor el dormitorio la habitación el cuarto de baño los servicios el váter el jardín	el fregadero el grifo la nevera la cocina el horno el microondas la cama el armario	el cubillo el tendedor la cuchara la cucharita el plato el vaso la servilleta la botella la jarra la bandeja
---	--	--	---

	la escalera la planta baja el piso de arriba el balcón la terraza	el sofá el sillón el televisor la lámpara las estanterías la biblioteca	la toalla la pastilla de jabón el champú el dentífrico lavarse bañarse ducharse fregar (ic)
--	---	--	---

Villes, autonomies et pays

Madrid Toledo Barcelona Valencia Alicante Granada Córdoba Sevilla Zaragoza Santiago de Compostela Pamplona Bilbao	México Quito Cuzco Santiago Buenos Aires	français/esa español/a inglés/esa italiano/a portugais/esa alemán/ann européen/a argelino/a marroquí tunecino/a africain/a japonés/esa chinois/a	
---	---	--	--

Le temps

el cielo el sol la nube la lluvia la nieve el viento la niebla	el calor el frío el verano el otoño el invierno la primavera	el temporal el vendaval la tormenta estar lloviendo estar nevando
--	---	---

La société

un/a niño/a un/a chico/a un hombre/ una mujer un bebé	un/a amigo/a ¡Señor !/ ¡Señora ! ¡Señoría !	el/la maestro/a el/la panadero/a el/la médico/a el dentista
--	---	---

Les activités

La journée

despertarse (ie) levantarse desayunar comer beber merendar (ie) cenar	lavarse ducharse bañarse vestirse (e>i) ponerse ir al colegio dormir (ue) la siesta acostarse (ue)	Despierta ! ¡Levántate ! el desayuno la comida la merienda la cena
--	---	---

À l'école

mirar	sentarse (ie)	sacar el libro
escuchar	estar	abrir el libro
repetir (>1)		cerrar (ie) el cuaderno
leer	pasar lista	recoger
escribir	faltar	salir al recreo
contar (ue)		
deletrear		
recortar		
pegar		

Les sports

el deporte	jugar (ue)	
	correr	
	saltar	
el fútbol		
el baloncesto	nadar	
el balonmano		
el tenis	hacer bici	
el esquí	esquiar	
el yudo		

Les loisirs et les jeux

la guitarra	el ordenador	
la flauta	la (video)consola	
el piano	el videojuego	
la pandereta	la cámara fotográfica	

	el balón la pelota la raqueta la bicicleta el patinete el oso de peluche la muñeca el juguete	<i>Les transports</i> el avión el tren el coche el camino la carretera la autopista el puente el túnel
--	---	---

Les fêtes

el cumpleaños el santo el regalo	las Navidades los Reyes Magos el carnaval Semana Santa	¡Felicidades ! ¡Feliz Navidad ! ¡Feliz año Nuevo ! ¡Felices Pascuas !	desear celebrar felicitar cumplir
--	--	--	--

La nature

el mar el océano el aire	el campo el monte la montaña el valle el prado	el bosque la selva la flor el árbol la hierba	la contaminación contaminar reciclar
--------------------------------	---	---	--

4 - CONTENU CULTUREL

La vie quotidienne

Usages dans les relations

Il existe un éventail important de formules de salutation, salutations propres aux différents moments de la journée (¡Hola, buenos días !; Buenas tardes !...).

Le tutoiement est beaucoup plus fréquent qu'en français et, pour s'adresser aux autres, c'est surtout le prénom qui est utilisé de préférence au nom de famille.

Pour donner un numéro de téléphone, on le fait le plus souvent chiffré par chiffre. Au téléphone, on emploie différentes expressions selon la cas de figure : ¡Hola !/ ¡Buenos días !/ ¡Buenas tardes !/ ¡Oiga !

Les remerciements sont moins systématiques.

Entre amis, on fréquente davantage les bars pour se retrouver au milieu de la journée ou dans la soirée.

Rythmes de la journée

Les deux principaux repas se prennent plus tard qu'en France : le déjeuner vers 14h/15h, et le dîner vers 22h.

Les habitudes alimentaires

Le petit déjeuner peu important est souvent pris au café pour les gens qui travaillent. Dans le milieu de la matinée, les espagnols (particulièrement les enfants) ont l'habitude de prendre un en-cas (sandwiches, *tapas* par exemple).

Le déjeuner se compose d'un premier plat, *primer plato* (légumes, riz...), d'un deuxième plat *segundo plato* (viandes, poissons frits...) et d'un dessert, *postre* (fruits essentiellement ou certains laitages comme le riz au lait ou les flans). On consomme davantage de glaces.

Importance du goûter.

Le dîner est souvent plus informel : salades variées, charcuteries, fromage... et chacun fait son choix en piochant directement dans le plat.

Quelques spécialités : l'omelette (*la tortilla de patatas*), la paella, *el arroz a la marinera*, les *albóndigas*. Les pâtisseries de fêtes (*et roscón de Reyes*, *el mazapán*, les *polvorones*, *mantecados de Navidad*, *el turrón*, etc.); de nombreuses spécialités régionales

Quelques produits venant d'Amérique latine : tomate, chocolat, café, pommes de terre, mais...

La famille

Les espagnols portent un double patronyme : le nom de leur père suivi de celui de leur mère. Les femmes gardent leur noms lorsqu'elles se marient. Elles peuvent y ajouter celui de leur mari.

Traditionnellement, le fils aîné porte le prénom de son père, la première fille, celui de sa mère. Il est d'usage d'utiliser les diminutifs pour distinguer le père du fils ou la mère de la fille.

De nombreux prénoms traditionnels sont liés à la religion (Carmen, Angustias, Mercedes, Jesús ...) bien qu'aujourd'hui on donne aussi parfois des prénoms liés à la culture nord américaine.

L'école

El colegio peut désigner à la fois l'école primaire et le premier cycle de la E.S.O. - *Educación Secundaria Obligatoria* -, premier cycle qui se prolonge jusqu'à l'équivalent de notre seconde.

Il y a peu de petites vacances, une période à Noël d'une quinzaine de jours, la *semana blanca* en hiver, une semaine à Pâques, presque trois mois de grandes vacances, mais de nombreux jours fériés isolés et beaucoup de ponts dont les dates peuvent varier selon les Autonomies.

L'emploi du temps d'un élève espagnol.

L'environnement culturel

Les loisirs

Importance des sports collectifs en général et du football en particulier. La corrida suscite toujours beaucoup d'intérêt et constitue le point fort de nombreuses fêtes nationales et locales.

Les fêtes

Elles sont très nombreuses et peuvent varier selon les Autonomies :

- 12 octobre : fête de l'Hispanité (*Hispanidad*) et fête de la *Virgen del Pilar*

- 6 décembre : *Día de la constitución*

- 24 décembre : Nuit de Noël (*Nochebuena*)

- 25 décembre : Noël (*Nochebuena*)

- 28 décembre : *Los Santos Inocentes* (équivalent du 1er avril)

- 31 décembre : *Nochevieja* (avec la coutume des 12 grains de raisin)

- 01 janvier : jour de l'an (*Año nuevo*)

-la Semaine Sainte : *Semana Santa*

Onomatopées

Cris d'animaux (*guan, quiquiriquí, mi, etc.*),

Patrimoine (contes, chansons, littérature...)

Légendes régionales : *San Jordi* en Catalogne, *Cuentos de la Alhambra*, etc...

Contes : *El ratoncito Pérez*, *La rufián presumida*, *El oso gangoso* etc... et de nombreux contes latino-américains contemporains.

Chansons, danses et instruments d'Espagne et d'Amérique Latine.

Quelques tableaux de grands peintres : à titre d'exemples :

- Velázquez : "Las Meninas", "El aguador", "Las hilanderas" ...

- Ribera : "El niño zambo", "La adoración de los pastores" ...

- Murillo : "Dos niños comiendo melón y uvas" ...

- Goya : "La gallineta ciega", "El peble" ...

- Miró : "Personajes y caballos ante el sol", "Mujer y pájaro" ...

- Picasso : "Las Meninas", "Los músicos", "El arlequín sentado" ...

- Sorolla : "En la playa", "El balandrito" ...

Personnages célèbres

En littérature, histoire, art, politique, chanson : Don Quixote, Sancho, El Lazarillo de Tormes (en bande dessinée), Cristóbal Colón, etc.

L'environnement géographique et socio-économique

Espagne

- Les noms et la situation des principales autonomies.

Quelques villes et noms de fleuves.

Amérique latine

Quelques pays et leurs drapeaux.

Quelques sites et monuments célèbres : Machu Picchu, pyramides aztèques, chutes d'Iguazú, etc...

3. CONSEILS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

A l'instar des autres matières, le cours d'espagnol nécessite une préparation approfondie respectant les objectifs définis par les textes officiels que nous venons de rapporter. Echelonnés tout au long de l'année (à raison d'une 1h30 par semaine), les cours d'espagnol s'articulent autour de « séquences » ou « projets pédagogiques » qui nécessitent une progression sur plusieurs séances : un « projet pédagogique » associe en effet différents documents ayant une cohérence au double niveau de la thématique et de la langue⁷. Il incombe donc au professeur de combiner et d'imbriquer différents supports variés pour permettre réemplois et acquisitions. Il est bien entendu qu'il n'existe pas de préparation-type comme il n'y a pas de cours-type : seuls le bon sens, l'esprit d'à propos ainsi que la rigueur peuvent garantir le succès d'une séance.

Il faut donc prévoir tout d'abord une progression sur plusieurs séances qui passe par le choix de divers documents ayant un objectif commun (le thème, une compétence langagière, un apport méthodologique ou les trois à la fois) susceptible de fournir assez de matière pour pouvoir mettre en place des situations de communication et des activités multiples. Il convient ensuite de combiner et d'imbriquer ces divers supports pour permettre, comme nous l'annoncions plus haut, des réemplois et des acquisitions progressives.

Les supports doivent être simples, variés et authentiques afin de permettre à la classe de découvrir des situations, des coutumes, des personnages, des événements, des paysages, des productions, etc., caractéristiques de tous les pays hispanophones. Ils doivent correspondre bien évidemment à des thèmes adaptés à l'âge et à l'intérêt des élèves.

Le document-support doit être étudié et travaillé par le professeur de la façon la plus complète possible afin de ne pas être pris au dépourvu par la demande ou la réflexion d'un élève.

⁷ Voir Bedel, Jean-Marc, Carolina Bermejo, Andrés Blanco et Marie-Bernard Martineau, *Un regard sur... la pédagogie de l'espagnol*, Nantes, C.R.D.P. des Pays de la Loire, 1996, 274 pp ; ainsi que Maurelet, Jean-Luc, *Un projet pédagogique en espagnol. Les restrictions de la liberté, ou les variations du On*, Limoges, C.R.D.P. du Limousin, 1999, 82 pp.

L'enseignant doit donc analyser le document en se mettant à la place de l'élève. Pour cela, il devra repérer les difficultés et les éventuelles informations annexes à fournir. Il est entendu que le professeur ne peut pas prévoir totalement le déroulement du cours qui dépend des réactions des élèves. Néanmoins, il devra se poser, au préalable, un certain nombre de questions dont les réponses découleront des connaissances de la classe, de la nature du document, de la durée des séances et des objectifs qu'il s'est fixés : Faut-il présenter le document et le contexte ? Faut-il distribuer le texte à chaque élève ou bien le travailler collectivement ? Doit-on travailler le document complet ou bien fragmenté ? Quel vocabulaire faut-il donner ? etc.

Si les cours ne doivent pas faire l'objet de « sectarisme didactique », il est une phase nécessaire à chaque début de séance : le *repaso* ou rappel des notions vues au cours précédent ou nécessaires pour la séance qui s'annonce. Cette étape courte (pas plus de 10 minutes), loin être redondante, aide à la mémorisation et constitue un appui nécessaire pour l'apprentissage de nouvelles acquisitions.

L'écrit est nécessaire car non seulement il fixe les acquisitions et facilite la mémorisation, à l'instar du *repaso*, mais il favorise aussi la compréhension des règles grammaticales et des systèmes graphique et phonologique. De plus, il permet, à la maison, une réutilisation des notions apprises en classe. Le passage à l'écrit supposera des activités telles que l'écriture d'articles pour le journal de l'école ou de lettres pour les correspondants hispanophones, la rédaction de poèmes, de contes, de bandes-dessinées, etc. Afin de fixer l'écrit, le professeur pourra adopter, au tableau, un schéma tripartite clair (trois colonnes) mettant en lumière fort visiblement les différentes compétences :

VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	PHRASES EXEMPLES

Si l'écrit est indispensable, c'est l'oral qui doit être privilégié et constituer la clef de voûte du cours. Il incombe donc à l'enseignant de créer un cadre capable de susciter la motivation et donc la prise de parole de l'élève. Si l'activité orale sera, dans

un premier temps, essentiellement dirigée vers la répétition, cette phase devra laisser la place ensuite à une activité de production de la part de l'élève. Durant les séances, le professeur doit veiller à bien marquer l'intonation et à s'appuyer sur des gestes et des mimes pour faciliter la compréhension de chacun. Il doit offrir à ses élèves une langue modélisante témoignant d'une culture importante acquise par de nombreuses lectures, activités culturelles et séjours à l'étranger.

Les listes de vocabulaire ne sont d'aucune utilité à l'heure d'apprendre une langue étrangère si le lexique est détaché du contexte dans lequel il s'inscrit. En effet, le vocabulaire ne peut être mémorisé que s'il est porteur de sens pour l'élève. Pour y accéder, il n'est pas toujours nécessaire de comprendre tous les mots d'un énoncé. Le professeur doit savoir repérer les termes porteurs de sens, habituer les élèves à retrouver la racine des mots, s'appuyer sur les correspondances ou les contraires, etc. Ces remarques sont aussi valables pour les règles de grammaire qui, pour être acquises, doivent être pratiquées en situation. À partir d'exemples rencontrés durant les séances, le professeur devra faire observer la logique de la langue par le repérage de telle ou telle expression et la comparaison avec le français.

La lecture à voix haute de la part des élèves est aussi un exercice fort utile dans la mesure où l'élève a compris ce qu'il lit. La lecture ne doit donc intervenir qu'à l'issue du travail d'analyse et de commentaire du document écrit choisi comme support.

4. UN EXEMPLE DE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique suivante n'est qu'un exemple des possibilités qui s'offrent à l'enseignant dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol, ici la notion de l'heure. Il faut, bien entendu, adapter la conduite des séances aux spécificités de sa classe. Nous proposerions ce projet pédagogique à une classe de cycle 2 débutante en langue espagnole car les notions qu'il renferme correspondent aux bases de la communication.

Les deux documents induisent plusieurs objectifs : du vocabulaire (les nombres de 1 à 12, les expressions « *en punto* », « *y media* », « *y cuarto* », « *menos cuarto* », « *mediodía* », « *medianoche* », « *de la mañana* », « *de la tarde* » et « *de la noche* ») ; des structures (la syntaxe du verbe être dans « *es la una* » et « *son las dos* », la conjugaison et la forme des verbes « *despertar* », « *levantarse* », « *lavarse* », « *vestirse* », « *ir* », « *ver la televisión* », « *acostarse* », « *dormirse* », « *comer* », « *desayunar* », « *cenar* », « *merendar* » et « *almorzar* ») ; des éléments culturels (l'heure des repas en Espagne) ; et de la transdisciplinarité (l'heure en Mathématiques).

Lors de la première séance, le professeur expose au tableau une grosse horloge en carton aux aiguilles amovibles. On considère que les nombres ont déjà été vus en classe, par exemple lors d'une leçon sur l'âge (« *¿ Cuántos años tienes ?* ») ou sur la date (l'organisation d'un loto pourrait être l'occasion d'une révision ludique) : il s'agit donc d'un pré-requis.

En mettant les aiguilles sur l'heure qu'il souhaite (dans un premier temps avec « *es la una* »), l'enseignant pose une question et donne sa réponse, à savoir : « *¿ Qué hora es ?* », « *Es la una y cuarto* » ; puis il repose la même question en attendant la répétition de la réponse par un élève. Il fait de même avec « *la una y media* », « *la una menos cuarto* », « *la una menos veinte* », « *la una y diez* », etc. Ensuite, il fait remarquer qu'à partir de deux heures, on a « *son las dos* », « *son las tres* », etc.

Dès que ce vocabulaire de base semble maîtrisé, le professeur, au moyen de son horloge en carton, interroge deux élèves qui doivent se mettre à présent dans un système de communication :

Elève 1 : « *¿ Qué hora es ?* »

Elève 2 : « *Son las dos menos veinte* » et « *Y ahora, ¿ qué hora es ?* »

Elève 1 : « *Son las nueve y cuarto* ».

Le professeur réitère l'opération avec le reste de la classe mais, si les enfants le désirent – c'est d'ailleurs souhaitable – ils peuvent prendre sa place pour poser et vérifier les questions eux-mêmes. L'exercice inverse peut être mis en place : le professeur annonce alors une heure en espagnol cependant que les élèves doivent la retrouver. Pour ce faire, il serait intéressant que chaque enfant ait élaboré sa propre petite horloge en carton afin de montrer, comme avec des ardoises, l'heure indiquée par le professeur. Avant de terminer la séance, il faudra que le professeur explique les notions de *mañana*, *tarde* et *noche* ainsi que l'emploi de *mediodía* et de *medianoche*.

En fin de séance, le document 1, qui reste à compléter, constitue une trace écrite des diverses caractéristiques de l'heure en espagnol. On y retrouve la différence entre « *es la una* » et « *son las dos* », ainsi que le vocabulaire « *y media* », « *y cuarto* », « *menos cuarto* », « *en punto* », etc.

Lors de la deuxième séance, après le traditionnel *repaso* qui reprend brièvement (pas plus de cinq minutes) les « techniques » employées lors de la première séance, le professeur va s'appuyer sur le document 2, une bande dessinée ludique présentant la journée d'une petite fille attachante prénommée Laurita. Au début du cours, le professeur ne donne pas encore aux élèves l'intégralité du document mais préfère que les élèves découvrent chaque vignette les uns après les autres. Pour cela, il a agrandi chaque image qu'il place successivement au tableau.

Tout en désignant et mimant la première vignette, le professeur annonce : « *Laurita se despierta a las seis y media de la mañana. Yo me despierto a las seis de la mañana. Y tú, ¿ a qué hora te despiertas ?* ». Un élève répondra par exemple : « *Me despierto a las siete y media de la mañana* ». Le professeur reprend alors le même schéma avec les autres actions de Laurita, c'est-à-dire « *levantarse* », « *lavarse* », « *vestirse* », « *ir* », « *ver la televisión* », « *acostarse* » et « *dormirse* ». Cet exercice peut aussi être l'occasion de revoir ou d'introduire des verbes liés aux repas : « *comer* », « *desayunar* », « *cenar* », « *merendar* » et « *almorzar* ».

Le professeur invite ensuite ses élèves à dialoguer entre eux sur le schéma suivant afin de se mettre dans une situation de communication :

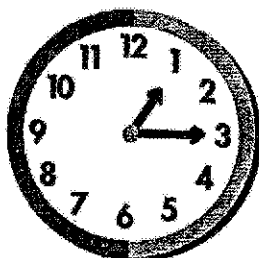
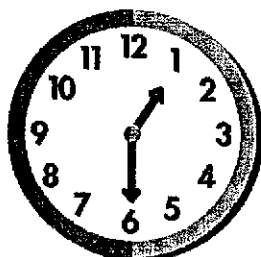
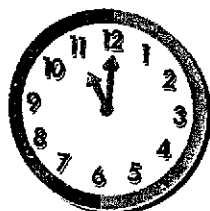
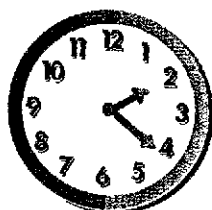
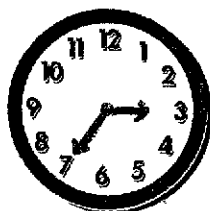
Elève 1 : « *¿ A qué hora te levantas ?* »

Elève 2 : « *Me levanto a las siete de la mañana. Y tú, ¿ a qué hora te acuestas ?* »

Elève 3 : « *Me acuesto a las nueve de la noche* ».

Cette séance offre, en outre, l'occasion de comparer les rythmes espagnol et français.

DOCUMENT 1



Un día en la vida de Laurita



5. ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- *Actividades sencillas*, « Regalos », Madrid, Anaya, 1992 ; « Plantas », 1993 ; « Cumpleaños », 1993.
- AGRA-CADARSO, María Luisa, Maite EGOSCOZABAL et Susan O'HARA, *Mis primeros pasos en español*, Madrid, Alhambra, Livres 1, 2 et 3, 1986.
- *Au pays des mots en espagnol*, Paris, Editions Usborne, 2000.
- *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*, Madrid, U.N.E.D., Ediciones de la Torre, 1997.
- *CE2, CM1, CM2 sans frontière Espagnol*, Paris, C.N.D.P. Vidéo.
- CHAUVEL, Denise, Danièle CHAMPAGNE et Catherine CHAUVEL, *Initiation à l'espagnol et à l'allemand au cycle 2*, Paris, Retz, 2003.
- CORTES RAMÍREZ, Silvia et José PAVÓN RAMOS, *¡ Bienvenidos ! Mi libro de español*, Recanato, E.L.I., 1995.
- *La ratita presumida : un conte pour la classe d'espagnol. Ecole élémentaire, cycle des approfondissements*, MAFPEN, C.R.D.P. de Midi-Pyrénées, 1997.
- LAGARTOS, María Luisa, María Isabel MARTÍN et Angeles REBOLLO, *Entre amigos*, Madrid, S.G.E.L., Livres 1 et 2, 1995 ; Livre 3, 1996.
- LAPLACE, Andrée, María Dolores JAYLES, Marie-Claude DUBROCA et Josette USON, *Mi mundo y yo : l'espagnol pour jeunes débutants*, Paris, Didier, Livre 1, 1989 ; Livre 2, 1991.
- LASCANO, M. et G. MATHIEU, *Quand les grenouilles auront des poils*, Ellipses, Paris, 1998.
- MARÍN ARRESE, Fernando et Reyes MORALES GALVEZ, *Los trotamundos*, Madrid, EDELSA, Livre 1, 1998 ; Livre 2, 1999.
- MARÍN ARRESE, Fernando, *Los intrépidos. Espagnol pour jeunes débutants*, Paris, Didier, Livres 1 et 2, 2001.
- RUBIÓ, Edouard, Bernard LEBRUN-GRANDIÉ, Gérard SERVANT et Colette PATTOU, *Piruli. Cycle 3. Niveau 1*, Paris, Didier, 2002.
- SERVANT, Gérard et Marie-Pilar RIC, *50 activités en espagnol à l'école (cycle III)*, C.R.D.P. de Midi-Pyrénées, C.D.D.P. du Tarn-et-Garonne, 1999.

- SICART Y BALLABRIGA, F., *L'espagnol avant la 6e*, Paris, Spratbrow, 1990.
- PALOMINO, María Angeles, *Tapas de Juegos. 40 jeux pour apprendre les bases de l'espagnol*, Paris, Ellipses Junior, 2000.
- PISONERO, Isidoro, Jesús SÁNCHEZ LOBATO, Isabel SANTOS et Raquel PINILLA, *Pasacalle*, Madrid, S.G.E.L., Livre 1, 1997 ; Livre 2 (avec la collaboration de María Jesús EGUSKIZA Garai, 1998) ; Livre 3, 1999.
- WALSH, María Elena, *Canciones para mirar*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.

6. LE SYSTÈME ÉDUCATIF ESPAGNOL

On ne saurait conclure cette première partie dédiée à l'enseignement de l'espagnol à l'école primaire sans s'arrêter auparavant sur le système éducatif espagnol, du moins pour ce qui concerne l'éducation des enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

Entre 1970 et 2002, l'Espagne a connu deux grandes modifications de son système éducatif à travers la *Ley General de Educación* de 1970 et la LOGSE ou *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990, reprise en 2002 et peu modifiée pour le Primaire. La Loi de 1970 entendait en finir avec la dichotomie d'un système qui maintenait alors les différences socio-économiques entre enfants des zones rurales et ceux issus des villes. Les premiers n'avaient accès qu'à l'école primaire qui finissait à 14 ans, cependant que les seconds arrêtaient l'école primaire à 11 ans et passaient ensuite au lycée pour décrocher le baccalauréat. Cette Loi établit la EGB ou *Educación General Básica*, qui imposait l'éducation obligatoire à tous les enfants de 6 à 14 ans. La Loi de 1990 prolongea l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans et établit le système actuel.

L'éducation des enfants de 0 à 12 ans est marquée par deux étapes distinctes. Il y a, tout d'abord, l'*éducation infantile* de 0 à 6 ans, non obligatoire et impartie dans des *centros de atención a la infancia* ayant pour vocation non seulement la garde des enfants mais aussi le premier apprentissage de la socialisation, de l'autonomie, de la découverte de soi et des autres. Elle se divise en deux cycles : l'*éducation préscolaire* (de 0 à 3 ans) centrée fondamentalement sur la garderie et un second cycle (de 3 à 6 ans), gratuit, où l'enfant commence à apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi qu'une langue étrangère et les nouvelles technologies.

L'*éducation primaire* qui concerne les enfants de 6 à 12 ans est divisée en trois cycles, Premier, Deuxième et Troisième, consacrés à l'apprentissage de la connaissance du milieu naturel, social et culturel, à l'éducation artistique et physique, à la langue castillane et à une langue étrangère, ainsi qu'aux mathématiques. L'évaluation des élèves est continue et globale et la lecture, l'écriture et le calcul constituent les objectifs majeurs.

II. PRÉPARER L'ÉPREUVE D'ESPAGNOL AU C.R.P.E.

1. CONTENU ET NOTATION DE L'ÉPREUVE

L'épreuve d'Espagnol au C.R.P.E. permet d'apprécier, d'une part, les capacités du candidat dans la langue et, d'autre part, la maîtrise de quelques éléments simples de méthodologie, d'observation et d'analyse d'activités en espagnol conduites à l'école primaire.

Elle consiste en un entretien en espagnol avec le jury, à partir d'un document sonore ou audiovisuel choisi par celui-ci, puis en un entretien à partir de documents pédagogiques (durée de l'épreuve : quinze minutes pour la préparation de la partie pédagogique ; trente minutes pour l'entretien, audition incluse, dont dix minutes consacrées à une discussion à partir des documents pédagogiques que le jury propose au candidat).

Le premier volet ou « entretien en espagnol à partir d'un document sonore ou audiovisuel » permet de juger les compétences du candidat en espagnol, bien que, s'agissant du niveau scientifique de l'épreuve, on veillera à ne pas perdre de vue qu'elle s'adresse à des candidats qui pourront être, ou non, de part leurs études, spécialistes de cette matière. Si l'exercice du métier de professeur des écoles implique la polyvalence, il serait illégitime d'exiger des candidats qui se destinent à ce métier les mêmes compétences et connaissances dans tous les domaines. L'épreuve doit cependant leur permettre de mettre en valeur leur capacité à communiquer en espagnol. Seront évaluées l'intelligibilité, la clarté et l'aisance de l'expression à partir des qualités phonologiques, morpho-syntaxiques et lexicales du candidat. Sont exclues les questions portant sur des notions grammaticales et linguistiques.

Cette partie de l'épreuve consiste, d'abord, en la double audition devant le jury d'un document sonore ou audiovisuel n'excédant pas deux minutes. Il s'agit d'un document authentique, actuel, dans une langue courante, apte à déclencher la prise de parole. L'audition, qui est individuelle, donne lieu ensuite à un entretien au cours duquel le candidat est invité à dégager le sujet du document, à en restituer le contenu, à faire part de ses réactions personnelles et, en fonction de la nature du document, à faire état de ses connaissances générales sur les pays où la langue est parlée. Au cours de l'audition, le candidat est autorisé à

prendre des notes. Cette première partie entre pour trois quarts dans la notation.

Le second volet ou « entretien en français à partir d'un support pédagogique » a pour objet l'analyse des approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondantes. Le candidat doit faire preuve qu'au-delà de la maîtrise des compétences et des connaissances nécessaires pour enseigner l'espagnol à des élèves d'école primaire, il a réfléchi aux problèmes spécifiques que pose aux enfants l'apprentissage de notions et d'éléments de méthode propres à cette langue. Dans la mesure où la formation professionnelle initiale n'est pas achevée, il est souhaitable d'éviter à la fois les questions trop ouvertes susceptibles d'entraîner des exposés de caractère très général et les analyses fines de progressions ou de séquences pédagogiques.

Le candidat sera placé en situation de réagir à des documents. Plusieurs types de documents peuvent être envisagés : outils pour le maître, extraits de guides ou de manuels, documents audiovisuels, etc. Pour ne pas trop alourdir les dossiers remis aux candidats lors de l'épreuve, on proposera au maximum deux à trois documents. En fonction des documents proposés, et guidé par des questions progressives, le candidat devra montrer ses capacités à repérer et analyser les contenus sous-jacents, à déterminer les objectifs visés, à apprécier la part de l'activité de l'enfant en donnant un avis critique sur la démarche pédagogique proposée, à juger de l'intérêt, du moment et des conditions d'utilisation du ou des documents, et à imaginer et décrire quelques activités de nature différente à proposer à partir des documents choisis. (Le candidat pourra exploiter ou modifier tout ou partie des documents : il devra justifier ses choix.)

La grille suivante présente le détail de la notation qui pourrait être appliquée lors de cette épreuve.

A. PREMIERE PARTIE	B. DEUXIEME PARTIE
ENTRETIEN EN ESPAGNOL A PARTIR D'UN DOCUMENT SONORE OU AUDIOVISUEL	ENTRETIEN EN FRANÇAIS A PARTIR D'UN SUPPORT PEDAGOGIQUE
15 points	5 points

I. COMPREHENSION (du document et aptitude à réagir aux interventions du jury) 5 points		I. ANALYSE DES DOCUMENTS (nature, objectifs, intérêt) 4 points	
très bonne	4 – 4,5 – 5	très bonne	3,5 – 4
Partielle	2 – 2,5 – 3 – 3,5	partielle	2 – 2,5 – 3
Insuffisante	0 – 0,5 – 1 – 1,5	insuffisante	0 – 0,5 – 1 – 1,5
II. EXPRESSION 8 points		II. PRESTATION (clarté, niveau de langue, style) 1 point	
		0 – 0,25 – 0,5 – 0,75 – 1	
a) PRONONCIATION, INTONATION, QUALITES PHONOLOGIQUES, RYTHME 2 points			
Authentique	1,75 - 2		
Intelligible	1 – 1,25 – 1,5		
Inauthentique	0 – 0,25 – 0,5 – 0,75		
b) QUALITE DE L'EXPRESSION 6 points			
Authentique	5 – 5,5 - 6		
Satisfaisante	3,5 – 4 – 4,5		
Intelligible	2 – 2,5 – 3		
Insuffisante	0 – 0,5 – 1 – 1,5		
III. CONNAISSANCE DE LA CIVILISATION ET DE LA CULTURE 2 points			
Bonne	1,5 – 1,75 – 2		
Acceptable	0,75 – 1 – 1,25		
Insuffisante	0 – 0,25 – 0,5		

2. DOCUMENTS POUR LA PARTIE PÉDAGOGIQUE

Afin de présenter au mieux l'analyse du projet pédagogique qui lui sera remis, il est conseillé que le candidat au C.R.P.E. structure son commentaire en suivant quatre lignes directrices. Il se demandera à qui s'adresse le projet (cycle, niveau, classe), présentera les objectifs induits par les documents (vocabulaire, structure, culture, interdisciplinarité, autres), exposera sa démarche pédagogique et, enfin, émettra une critique (positive et/ou négative) dudit projet.

1) LA ESCUELA

<u>PUBLIC</u>	Etant donné que les notions que mettent en oeuvre les Documents 1 et 2 correspondent aux premières bases de la communication, il est possible de les travailler avec des élèves commençant l'apprentissage de la langue. Le Document 3 met en œuvre des notions plus variées et élaborées, aussi il requiert déjà quelques mois de pratique de l'espagnol.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : les jours de la semaine ; le vocabulaire des artères urbaines (« <i>una calle</i> », « <i>una avenida</i> », « <i>una plaza</i> ») ; l'expression de l'heure. <u>Structures</u> : l'expression du mouvement avec « <i>ir a</i> » et « <i>pasar por</i> » ; la construction « <i>estar + gérondif</i> » ; la forme « <i>hay</i> » ; les verbes « <i>tener</i> » et « <i>llevar</i> » ; la construction « <i>mientras que</i> ». <u>Culture</u> : le régime politique en Espagne (la Monarchie constitutionnelle) à travers les membres de la famille royale (« <i>Rey Juan Carlos</i> », « <i>Reina</i> », « <i>Príncipe</i> », « <i>Infanta</i> ») ; la réalité scolaire hispano-américaine.
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Ce projet pédagogique met en œuvre des notions fondamentales dans les schémas communicatifs espagnols, aussi il pourra être fait durant les premières semaines de classe. A ce stade d'apprentis-

sage, quelques noms de jours de la semaine auront déjà été vus, ne serait-ce qu'à travers la date écrite quotidiennement au tableau.

Au début de cette première séance, le professeur écrit tous les jours de la semaine au tableau car il va en avoir besoin pour exprimer le mouvement. Une fois cette étape préliminaire réalisée, l'enseignant annonce : « *Los lunes, voy a la escuela* », puis pose la question à un élève : « *y tú, ¿ adónde vas los lunes ?* ». Par le procédé d'imitation bien connu déjà des enfants, l'élève répondra : « *Los lunes, voy a la escuela* ». En variant les jours de la semaine, le professeur interroge ensuite chaque élève pour obtenir de chacun d'eux une réponse du même style : « *Los miércoles, voy a la piscina* » par exemple.

Le professeur présente maintenant à ses élèves un emploi du temps de la semaine de Pepita qu'il aura préparé préalablement. Cet emploi du temps pourrait se structurer de la façon suivante :

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
MAÑANA	escuela	escuela	piscina
TARDE	escuela	escuela	teatro

JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
escuela	escuela	tenis	campo
escuela	escuela	supermercado	campo

Grâce à ce tableau, l'enseignant peut varier les questions en demandant ce que fait Pepita ou le mardi, le mercredi, le samedi, etc. Il peut aussi utiliser l'expression négative : « *Los miércoles no vamos a la escuela, ¿ verdad ? Pues ¿ adónde vamos ? ¿ Quién va al campo los domingos ?* », etc. Le Document 1 constitue une variante du tableau précédent qui, au lieu de faire appel à des activités hebdomadaires, retrace les différentes matières de l'emploi du temps scolaire d'une petite fille appelée Concha. Ce premier document peut constituer

un exercice, servir de point de départ pour le *repaso* du prochain cours et apporter une information culturelle sur l'apprentissage scolaire espagnol. Par ailleurs, il fait retravailler la notion de l'heure. Le professeur pourra donc demander à ses élèves de formuler des phrases sur le modèle suivant : « *Los martes, voy a clase de Ciencias Naturales de las doce y cuarto a la una y cuarto de la mañana* ».

DEUXIÈME SÉANCE

Après le traditionnel et nécessaire *repaso*, le professeur accroche au tableau un agrandissement du Document 2 afin que tous les regards se posent au même endroit et ne se dispersent pas.

L'expression « *ir a* » étant connue et pratiquée, elle sera utile pour l'utilisation de « *pasar por* » qu'induit le Document 2. Le professeur montre à la classe un dessin autocollant d'une petite maison (celle de Pepita) qu'il placera à différents endroits de la carte. Il questionne ensuite un élève en lui disant de se mettre dans la peau de Pepita : « *Di-me por dónde pasas cuando vas a la escuela* » et lui fournit l'amorce de la réponse : « *Cuando voy a la escuela...* ». Il est possible que l'élève dise « *pasa por* ». Si tel est le cas, on aura soin de rappeler : « *¿Cómo te llamas?* » et « *Me llamo...* » afin de faire découvrir « *paso* ». Chaque élève présentera son itinéraire selon la position de la maison. Le professeur demandera à tous les élèves d'être attentifs car ils pourront être interrogés sur les réponses de leurs camarades : « *¿Por dónde pasa...?* ». Cet entraînement peut se réaliser aussi à partir d'un autre plan, celui du quartier de l'école par exemple dont les rues auront été traduites par le professeur.

TROISIÈME SÉANCE

Le troisième et dernier document de ce projet con-

siste en deux photos de classes hispano-américaines, l'une de l'Equateur, l'autre du Salvador. Avant toute exploitation du document, le professeur demande à ses élèves quels pays hispanophones connaissent-ils. Cette question aura sûrement déjà été posée lors du premier cours introduisant la culture hispanique mais elle permettra à ce moment-là de resituer les deux pays dont il est question ici.

Le Document 3 permet de mettre en avant un certain nombre de structures liées à l'action des élèves, à leur physique et à leurs vêtements. Les étudier toutes en même temps ne serait pas très formateur dans la mesure où les élèves ne pourraient pas les retenir en une fois dans leur ensemble. Le Document 3 s'avère plus approprié quand les enfants connaissent déjà un certain nombre de notions que ce projet va réactualiser.

Le professeur projette, au moyen d'un transparent, la première photo, puis demande de présenter le document et les différents éléments qui le composent. En fonction des connaissances déjà acquises, on peut avoir : « *El documento es una photo de una clase de Ecuador* », « *hay una alumna que está leyendo un libro* », « *hay alumnos que están mirando al fotógrafo* », « *los alumnos tienen el pelo moreno* », « *una alumna lleva un suéter rojo* », etc. Le professeur passe ensuite à la seconde photo et procède à l'identique : « *El documento es una foto de una clase del Salvador* », « *los alumnos están escribiendo* », « *los alumnos tienen el pelo moreno* », « *un alumno lleva un pantalón amarillo* », etc.

Afin de prolonger l'étude de ces photos et d'introduire une nouvelle structure – « *mientras que* », c'est-à-dire la comparaison – le professeur reprend les phrases des élèves faisant intervenir la même construction. Il demande par exemple « *En la clase de Ecuador, ¿qué está haciendo la niña*

	<i>que lleva el suéter azul ? »</i>, attend la réponse, puis enchaîne en disant « <i>y en la clase del Salvador, ¿ qué están haciendo los niños ?</i> ». Une fois que les deux réponses sont encore fraîches dans l'esprit des enfants, l'enseignant annonce « <i>pues vamos a comparar la actitud de las dos clases</i> » en marquant oralement le verbe « <i>comparar</i> » et en mimant, avec ses deux mains, une sorte de balance qui suggère la comparaison. Il continue en expliquant « <i>para eso vamos a utilizar mientras que</i> » et fait le lien entre les deux phrases : « <i>en la clase de Ecuador, la niña que lleva un suéter azul está leyendo mientras que los niños de la clase del Salvador están escribiendo</i> ». Le professeur demande à plusieurs élèves de répéter cette phrase puis d'en proposer de nouvelles selon le schéma précédent.
<u>CRITIQUE</u>	Le Document 1 est intéressant dans la mesure où il apparaît très complet, faisant intervenir et revoir plusieurs notions à la fois (heure, verbes de mouvement, jours de la semaine). Néanmoins, le contenu de l'emploi du temps de Concha n'est pas très parlant ni forcément représentatif des cours d'espagnol. Il serait plus approprié de remplacer les cours de « <i>Lenguaje</i> », « <i>Valenciano</i> » et « <i>Religión</i> » par « <i>Español</i> », « <i>Geografía e Historia</i> » et « <i>Música</i> » par exemple. La matière « <i>Valenciano</i> » peut cependant fournir l'occasion de parler des langues et régionalismes péninsulaires. Le Document 2 est peu clair et pas assez fourni. Il serait plus intéressant en effet de proposer un plan aux rues plus nombreuses afin de multiplier les exemples voire de travailler sur le propre plan du quartier de l'école. On pourrait aussi inscrire plusieurs édifices urbains afin de varier le vocabulaire : « <i>ayuntamiento</i> », « <i>casa de correos</i> », « <i>panadería</i> », « <i>farmacia</i> », etc. Les références aux membres royaux sont néanmoins les bienvenues. Enfin, le Document 3 constitue un bon exercice de récapitulation de connaissances déjà acquises

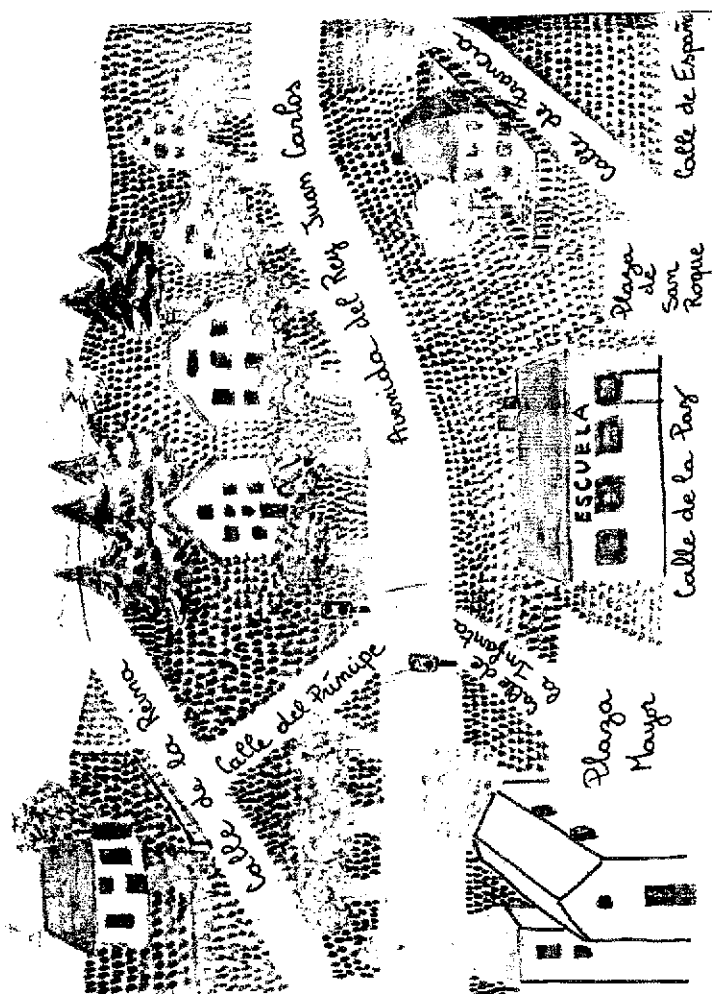
mais il ne peut être utilisé qu'une fois que ces notions sont sues.

DOCUMENT 1

El horario de Alejandra

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:30 a 10:20	Lenguaje	Educación Física	Inglés	Educación Física	Ciencias Sociales
10:20 a 11:20	Valenciano	Matemáticas	Religión	Lenguaje	Inglés
11:20 a 12:15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:15 a 13:15	Inglés	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Matemáticas	Valenciano
13:15 a 14:15	Matemáticas	Lenguaje	Lenguaje	Ciencias Sociales	Lenguaje

DOCUMENT 2



DOCUMENT 3



1. El Ecuador



2. El Salvador

2) ME DUELE

<u>PUBLIC</u>	Ce projet pédagogique peut être mené avec des élèves de Cycle 3 : CE2 en milieu d'année voire CM1 et CM2 comme révision. Le Document 2 fait appel à de nombreuses connaissances, aussi il sera mieux exploité avec des élèves déjà bien au fait de la langue espagnole.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : les parties du corps. <u>Structures</u> : les verbes « <i>doler</i> », « <i>gustar</i> » et « <i>preocupar</i> » ; les constructions « <i>estar</i> + gérondif », « <i>mientras que</i> », « <i>para que</i> + subjonctif », « <i>cada vez más</i> » et « <i>decidir</i> + infinitif ». <u>Culture</u> : une célèbre comptine espagnole. <u>Interdisciplinarité</u> : l'anatomie.
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Le professeur expose sur le tableau un dessin agrandi de l'âne malade (Document 1). Nous considérons que le verbe « <i>gustar</i> » et sa formation ont déjà été vus en classe et qu'il s'agit donc d'un pré-requis que le professeur peut réactiver en début de cours en désignant l'âne du tableau et en disant : « <i>A mí me gusta el burro, y a ti... ¿ te gusta ?</i> ». Le professeur demande ensuite : « <i>¿ Qué le pasa al burro ?</i> ». Un élève répond : « <i>el burro está enfermo</i> » ou « <i>el burro no está bien</i> ». L'enseignant rebondit sur cette affirmation en mimant ce qu'il avance, c'est-à-dire la douleur : « <i>el burro está enfermo porque le duele el cuerpo</i> ». Il explique à ce moment que le verbe « <i>doler</i> » fonctionne comme « <i>gustar</i> ». Afin de vérifier si tous les élèves ont bien compris le sens et la formation du difficile verbe « <i>doler</i> », le professeur se munit d'un mannequin articulé de carton qu'il va utiliser pour indiquer les différentes parties du corps. Le maître mime la douleur et se noue un foulard autour de la tête. Il explique alors « <i>me duele la cabeza</i> », puis il montre la tête du mannequin et dit « <i>le duele la cabeza</i> ». Il

s'adresse ensuite à un enfant et demande « ¿ te duele la cabeza ? ». A partir de ce moment-là, le professeur fait travailler les différentes personnes grammaticales mais aussi diverses parties du corps comme « el brazo », « los ojos », « las rodillas », etc. L'emploi de parties corporelles au pluriel permet en outre de travailler « me duelen ». Lors de cet apprentissage, le professeur n'est pas forcément le seul « meneur de jeu » : un ou plusieurs élèves peuvent prendre le foulard, se le nouer autour d'une partie du corps et réemployer le verbe « doler ».

Afin de vérifier la compréhension des parties du corps, le maître peut, à cette occasion ou lors d'un *repaso*, inviter ses élèves à jouer au jeu de « *Paco dice* » (« Jacques a dit ») : « *Paco dice : levantad una pierna* » (les élèves exécutent la consigne) ; « *Tocaos la cabeza* » (les élèves ne doivent pas réagir). Il peut aussi procéder par le dessin après avoir distribué à chaque élève une feuille de papier et demandé « *dibujad la cabeza* », « *dibujad las orejas* », etc.

DEUXIÈME SÉANCE

Après un *repaso* portant sur la construction du verbe « doler », le professeur passe à l'écoute de la comptine enregistrée, *El burro enfermo* (Document 1). Il fait écouter une première fois le document dans son entier en demandant aux élèves ce qu'ils ont compris. Ensuite, après chaque nouvelle strophe, il interroge les enfants de la façon suivante : « ¿ Qué le duele al burro ? » en amorçant la réponse pour la première phrase : « *al burro le duele...* ». On obtient ainsi « *al burro le duele la cabeza* », « *al burro le duele la garganta* », « *al burro le duele el corazón* » ainsi que « *al burro le duelen las rodillas* ».

Il existe une version plus longue et variée de la comptine. Il s'agit de la suivante :

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza,
y el médico le ha puesto
una gorrita negra.

Una gorrita negra,
mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro
le duele la nariz,
y el médico le ha dado
agüita con anís.

Una gorrita negra,
agüita con anís,
mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro
le duele la garganta,
y el médico le manda
una bufanda blanca.

Una gorrita negra,
agüita con anís,
una bufanda blanca,
mi burro enfermo está.
A mi burro, a mi burro
le duele el corazón,
el médico le ha puesto
jarabe de limón.

Una gorrita negra,
agüita con anís,
una bufanda blanca,
jarabe de limón,
mi burro enfermo está

A mi burro, a mi burro
le duelen las rodillas,
y el médico le manda
un frasco de pastillas.

Una gorrita negra,
agüita con anís,
una bufanda blanca,
jarabe de limón,
un frasco de pastillas,

mi burro enfermo está

A mi burro, a mi burro
le duelen las pczuñas,
y el médico le ha puesto
emplasto de lechugas.
Una gorrita negra,
agüita con anís,
una bufanda blanca,
jarabe de limón,
un frasco de pastillas,
emplasto de lechugas,
mi burro enfermo está

A mi burro, a mi burro
ya no le duele nada,
pero el muy perezoso
durmiendo está en la cama.

La deuxième séance se termine par le Document 3 qui est, en fait, un exercice permettant de reconstruire le texte de la comptine et d'en inventer une suite, tout en apprenant d'autres parties du corps et en jouant sur les sonorités des mots : « *pie > jarabe* » ; « *pata > tisana* ».

TROISIÈME SÉANCE

La troisième séance prend appui sur une bande dessinée inspirée de l'illustrateur argentin Quino, célèbre pour son personnage de Mafalda (Document 2). Ce dernier document permet le réemploi de plusieurs structures telles que « *estar + gérondif* », « *gustar* », « *mientras que* », « *doler* » voire pourquoi pas, « *para que + subjonctif* », « *cada vez más* », « *decidir + infinitif* » et « *preocupar* », un verbe fonctionnant sur le modèle de « *gustar* » et de « *doler* ».

Le professeur procède par vignette ou par groupes de vignettes, préférant ménager le suspense et ne pas dévoiler le dénouement de la bande dessinée. Au moyen d'un transparent, l'enseignant projette ainsi séparément les quatre premières vignettes,

	ensemble les n°5-6-7, puis seules les vignettes 8 et 9. A la vue de chaque dessin, les enfants, sans que le maître ait besoin d'indiquer quoi que ce soit, expriment ce qu'ils voient et comprennent, mobilisant leurs connaissances. Le résultat pourrait être le suivant : vignette 1 : « <i>Una niña está jugando con sus muñecos, su osito de peluche. Está sonriendo. Su madre parece inquieta. La niña parece contenta mientras que la madre parece inquieta. La televisión está desconectada/desenchufada. A la niña le gusta jugar con su osito de peluche.</i> » vignette 2 : « <i>Es otro día. La madre lleva un vestido. La madre parece cada vez más inquieta. A la niña le gusta coser. La niña está cosiendo.</i> » vignette 3 : « <i>La niña está leyendo. A la niña le gusta leer. Es otro día. La madre lleva un pantalón. La madre está temblando. Parece cada vez más inquieta.</i> » vignette 4 : « <i>La madre decide llevar a su hija al médico para que la examine. A la madre le preocupa tanto que decide llevarla al médico.</i> » vignettes 5-6-7 : « <i>El médico examina a la niña. Le da golpes en la rodilla, en el codo pero no sabe qué pensar.</i> » vignette 8 : « <i>El médico da un golpe en la cabeza de la niña. A la niña le duele el golpe.</i> » vignette 9 : « <i>La niña está viendo la televisión. Está mascando chicle y bebiendo una soda. La madre está contenta porque su hija se parece a todos los demás niños.</i> »
<u>CRITIQUE</u>	Dans son ensemble, le projet paraît cohérent. Nous modifierions cependant le Document 3 afin que « <i>las orejas</i> » et « <i>los ojos</i> » riment respectivement avec un remède comme par exemple « <i>miel de Chiapas</i> » et « <i>un zumo de pomelos</i> ».

DOCUMENT 1



A mi burro, a mi burro,
le duelen las rodillas,
y el médico le ha dado
un frasco con pastillas.

A mi burro, a mi burro,
le duele el corazón
y el médico le ha dado
gotitas de limón.

A mi burro, a mi burro,
le duele la garganta
y el médico le ha dado
una bufanda blanca.

A mi burro, a mi burro,
le duele la cabeza
y el médico le ha dado
una gorrita gruesa.

DOCUMENT 2



¿ Qué le duele al burro de la canción y qué le ha dado el médico ? Une con flechas y pinta los recuadros del mismo color.

Al burro le duele

el pie
la garganta
la pata
la cabeza
el corazón
las orejas
los ojos
las rodillas

y el médico le ha dado

gotitas de limón
tixana
una bufanda blanca
miel
una gorrita
pastillas
gotitas de naranja
jarabe

3) LOS VESTIDOS

<u>PUBLIC</u>	Ce projet peut être mené avec une classe de CE1 ou de CE2 débutante.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : les noms de vêtements, les parties du corps, les couleurs, la description physique. <u>Structures</u> : les verbes « <i>llevar</i> » et « <i>tener</i> ».
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Le professeur accroche au tableau une planche à dessins comportant différents vêtements (Document 1) puis annonce : « <i>Hoy, llevo pantalones, una camiseta blanca y un jersey negro</i> ». Il demande ensuite à un élève : « <i>y tú, ¿ qué llevas ?</i> ». En s'aidant du schéma au tableau, des pré-requis en ce qui concerne la conjugaison, l'élève doit être en mesure d'énumérer les vêtements qu'il porte. Le professeur réitère l'opération avec plusieurs autres élèves qui, à leur tour, peuvent poser la question à leurs camarades. L'enseignant fait aussi travailler la troisième personne du pluriel lorsqu'il demande : « <i>¿ Qué lleven Alberto y Manuel ?</i> » Une fois cette première étape accomplie, le professeur distribue à chaque enfant un gabarit représentant soit un garçon, soit une fille en attente de vêtements (Document 2). Il demande alors à ses élèves de personnaliser ces dessins en les habillant au moyen de crayons de couleur ou de photos découpées dans des magazines. Par ailleurs, les dessins doivent ressembler aux élèves eux-mêmes. Quand les enfants ont terminé leur découpage et leur coloriage, on forme une frise avec tous les petits personnages ainsi obtenus. <u>DEUXIÈME SÉANCE</u> Le <i>repaso</i> qui ouvre cette deuxième séance va s'appuyer sur la frise fabriquée par les élèves au cours précédent. Le professeur utilise la même méthode qu'auparavant. Il peut inclure, si la no-

tion a déjà été étudiée, la description physique des cheveux (« *Tiene el pelo moreno, rubio, castaño...* »).

Le professeur distribue ensuite à chacun le Document 3 qui représente une photo de classe. En fonction des indications lues par l'enseignant, les élèves doivent retrouver les personnages, indiquer le nom de chacun d'eux puis colorier leurs vêtements de façon adéquate :

- « *La maestra tiene un vestido rojo con rayas negras.* »
- « *Antonio que lleva un libro en la mano tiene un suéter verde con un pantalón corto rojo.* »
- « *Pablo lleva una gorra negra y un suéter de color naranja.* »
- « *Manolo que lleva una pelota en la mano tiene un suéter marrón con un pantalón corto azul.* »
- « *Conchita, la chica con las coletas, lleva un vestido verde.* »
- « *Carlos, el chico con las gafas, lleva un pantalón corto verde con un suéter gris.* »
- « *Carmen que lleva un muñeco tiene un vestido rojo.* »
- « *Pilar que levanta la mano lleva una falda azul con una blusa amarilla.* »
- « *María que está en la segunda fila a la extrema izquierda tiene una camiseta amarilla y una falda negra.* »
- « *Luis que está sonriendo tiene un chandal azul* »

Après avoir vérifié l'identité des personnages avec les élèves, le professeur va poser de nombreuses questions sur les couleurs des vêtements (« *¿ De qué color es...?* »), sur la façon dont sont habillés les personnages (« *¿ Cómo va vestido...?* »), sur l'emplacement des enfants (« *¿ Dónde está...?* ») ainsi que sur leurs attitudes ou particularités.

Cet exercice oral peut trouver un prolongement écrit dans le cadre d'un échange scolaire avec un

établissement hispanophone. Lors de la rituelle photo de classe, le professeur demande à chaque enfant d'adopter une attitude particulière et distinctive afin que, lors de l'écriture d'une lettre à son correspondant, l'élève français puisse dire par exemple : « *Me llamo Martin. Soy el chico que lleva una gorra negra.* »

Il existe sur le serveur du Ministère espagnol de l'Education deux forums intéressants, « *Intercambios* » et « *Francés* », permettant de déposer une petite annonce en vue d'un échange scolaire entre une école française et un établissement de l'aire hispanique. Se rendre à l'adresse suivante : <http://www.cnice.mecd.es/foros/index.html>.

PROLONGEMENT

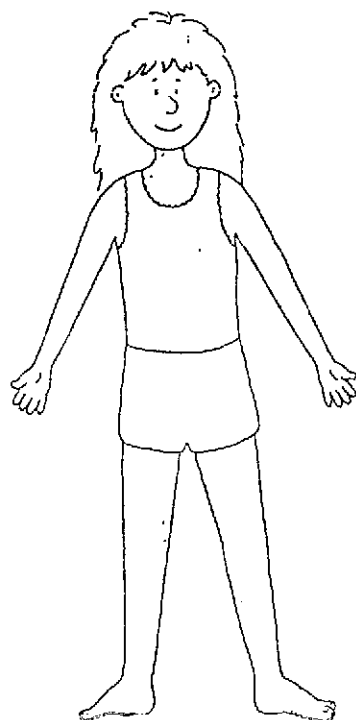
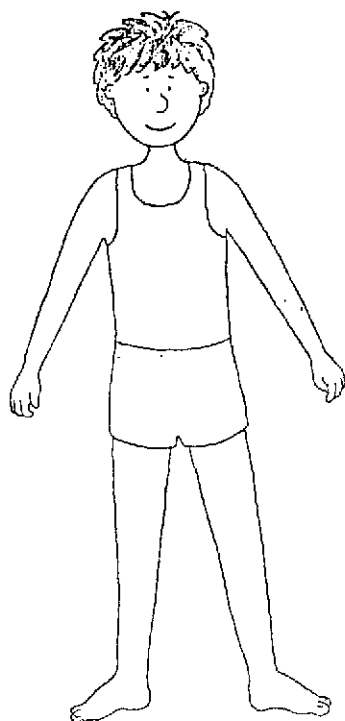
Une fois que les élèves maîtrisent les expressions du physique et des vêtements, le professeur peut leur proposer de faire un bilan ludique de leurs connaissances au moyen du jeu du « *¿ Quién es quién ?* ». Il forme deux équipes disposant d'une même grille de dessins de personnages (une trentaine) assez similaires et comportant des prénoms. Pourquoi pas ne pas utiliser les gabarits redessinés par les enfants ?

L'intérêt du jeu est de retrouver le personnage choisi par l'équipe adverse. Pour cela, les élèves vont être amenés à poser un ensemble de questions pour retrouver le personnage « mystère ». En voici quelques exemples : « *¿ Es un hombre ?* », « *¿ Es una mujer ?* », « *¿ Es calvo ?* », « *¿ Tiene el pelo rubio, moreno, castaño, liso, rizado, corto, largo ?* », « *¿ Tiene la nariz chata, grande ?* », « *¿ Tiene los labios gruesos, finos ?* », « *¿ Tiene gafas ?* », « *¿ Sonríe ?* », « *¿ Tiene cejas espesas, pulidas ?* », « *¿ Lleva sombrero, gorra, boina ?* », « *¿ Tiene piercing ?* », « *¿ Tiene pendientes ?* », « *¿ Tiene bigote ?* », etc.

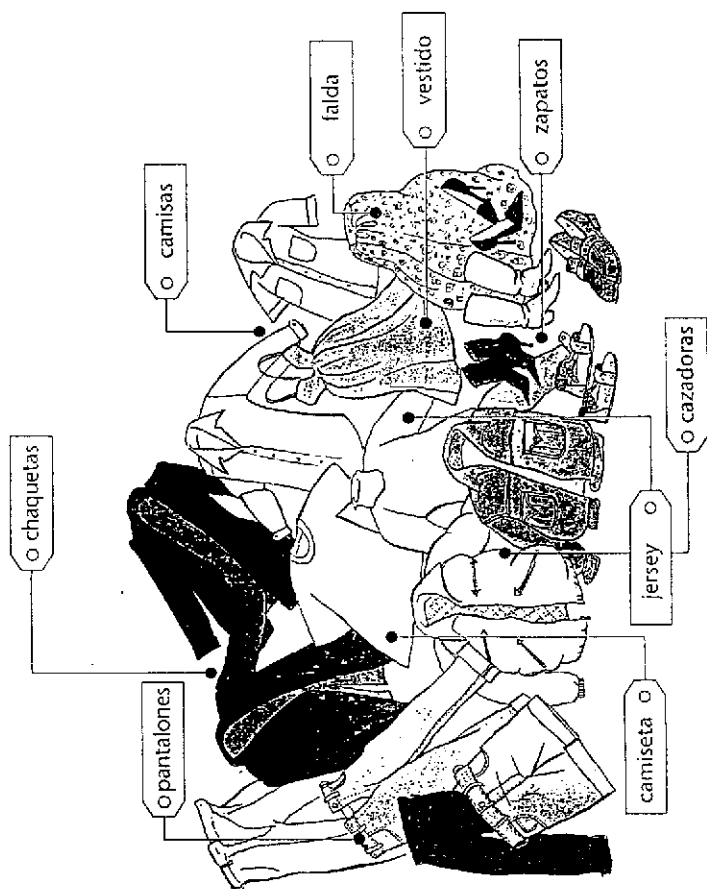
A ces questions, l'équipe adverse ne peut répon-

	dre que par la négative ou l'affirmative, aucune autre indication ne doit être fournie. Une réponse positive ne donne pas cependant le droit de rejouer. Lorsqu'un joueur pense avoir trouvé le personnage mystérieux, il annonce, au tour suivant, son prénom. S'il commet une erreur, il perd la partie. On peut varier les difficultés en axant la description sur le buste du personnage ou sur son corps en entier. Pour ce faire, on ajoute le lexique lié à la description vestimentaire et à l'attitude des personnages. A l'aide des caractéristiques physiques, du listing des noms et des villes ci-dessous, les élèves et le professeur peuvent créer de nouveaux personnages et de nouvelles plaques de jeu : <u>Les caractéristiques physiques</u> : « <i>niño, niña, pecas, barba, perilla, patillas, pelo atado o suelto, mono, coletas, melena, etc.</i> » <u>Les prénoms</u> : « <i>Pepito, Gabriel, Federico, Alberto, Alvaro, Nacho, Luis, Santiago, Salvador, Nicolás, Amanda, Alicia, Mar, Antonia, Beatriz, Lucía, Ana, Marina, Yolanda, Cristina, etc.</i> » <u>Les villes</u> : « <i>Pamplona, Ciudad Real, Badajoz, Marbella, Almería, Vigo, La Coruña, Lugo, Bilbao, Santander, San Sebastián, Ibiza, Valdepeñas, Mérida, Cartagena, Alicante, etc.</i> »
<u>CRITIQUE</u>	Le projet est intéressant et facilement exploitable avec les élèves d'autant qu'il permet de faire le lien avec d'autres notions vues antérieurement. On peut regretter cependant que le Document 1 n'offre pas une gamme plus riche de vêtements.

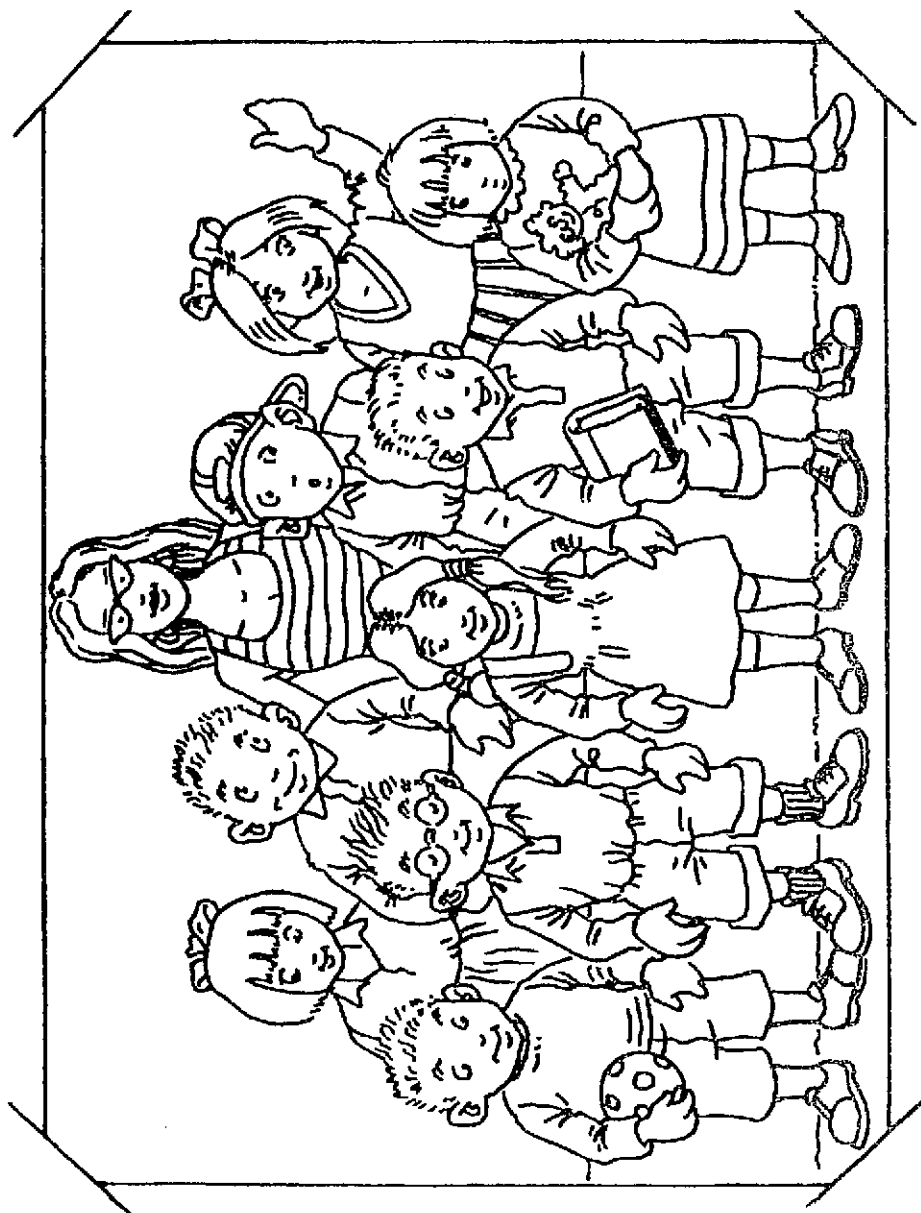
DOCUMENT 1



DOCUMENT 2



DOCUMENT 3



4) CARNÉ DE IDENTIDAD

<u>PUBLIC</u>	Etant donné que les notions que mettent en oeuvre les documents correspondent aux premières bases de la communication, ce projet peut être mené avec une classe débutante.
<u>OBJECTIFS</u>	Vocabulaire : « <i>un chico</i> », « <i>una chica</i> », « <i>el pelo</i> », « <i>los ojos</i> », « <i>alto</i> », « <i>bajo</i> », « <i>fuerte</i> », « <i>delgado</i> », quelques prénoms espagnols courants, les couleurs. Structures : la conjugaison des verbes « <i>llamarse</i> », « <i>tener</i> » et « <i>ser</i> », la construction « <i>mientras que</i> ».
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Sans support préalable, le professeur commence par dire « <i>me llamo...</i> » puis pose la question à un élève : « <i>y tú, ¿ cómo te llamas ?</i> ». Par procédé d'imitation, l'élève est censé répondre : « <i>me llamo...</i> ». Le professeur procède alors à l'identique avec grande partie des enfants. Le professeur invite à présent ses élèves à dialoguer entre eux selon le schéma suivant : Elève 1 : « <i>¿ Cómo te llamas ?</i> » Elève 2 : « <i>Me llamo... ¿ Y tú ?</i> » Elève 1 : « <i>Me llamo...</i> » L'enseignant enchaîne en montrant un élève en particulier, demande à la classe « <i>¿ Cómo se llama este chico ?</i> » et donne la réponse : « <i>este chico se llama Pierre</i> ». Désignant d'autres élèves, le professeur réitère la question mais ce sont les enfants qui, cette fois, sont tenus de répondre. Si deux enfants possèdent le même prénom, on ne manquera pas de faire travailler la troisième personne du pluriel. Comme trace écrite, le professeur peut s'appuyer sur le Document 1. Ce support présente en effet une brève conversation entre deux jeunes gens prénommés Antonio et Eva. On regrettera cependant l'absence d'autres personnes grammaticales.

DEUXIÈME SÉANCE

Le *repaso* porte sur la construction du verbe « *llamarse* » : afin de revoir la première personne du singulier, le professeur interroge les élèves, mais en ce qui concerne la troisième personne du singulier, il utilise une partie du Document 2. Pour cela, il affiche au tableau les personnages avec leur nom respectif mais pas le texte expliquant leurs caractéristiques physiques. L'enseignant peut dès lors demander « *¿Cómo se llama esta chica?* », etc.

Après cette étape liminaire, le maître montre ses cheveux et dit : « *Tengo el pelo rubio* » par exemple. Il demande ensuite à un élève ayant exactement la même couleur de cheveux : « *y tú, ¿cómo tienes el pelo?* » sur quoi l'élève doit répondre : « *Tengo el pelo rubio* ». Le maître explique ensuite « *moreno* », « *castaño* », « *negro* » en partant des couleurs des cheveux des élèves. Par exemple, « *Clarisse tiene el pelo moreno* », « *¿cómo tienes el pelo Clarisse?* », etc. Il demandera de même « *¿cómo tiene el pelo Sol (Sergio, Víctor y Rosa)?* ». Ce peut être l'occasion de travailler la couleur des yeux car la construction est absolument identique.

À la fin de la séance, chaque élève reçoit le dessin des quatre personnages sans le texte. La trace écrite consiste à dire comment s'appellent-ils et de quelle couleur sont leurs yeux.

TROISIÈME SÉANCE

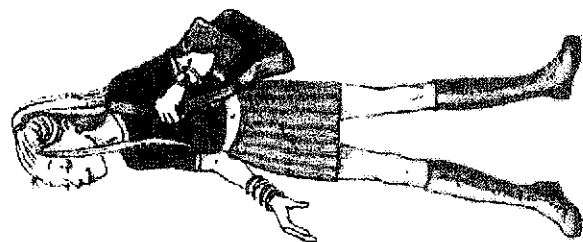
Après le traditionnel *repaso*, le professeur annonce le thème de la leçon : « *¿Hoy vamos a decir lo contrario!* ». En se servant de la planche représentant les quatre personnages vues précédemment, l'enseignant dit tout en mimant : « *Víctor es alto* » et « *Sergio es bajo* ». Il montre ensuite une nouvelle planche de personnages différents et va s'en servir d'exemples. Il vaut mieux éviter d'utili-

	liser les élèves comme exemples afin de ne pas froisser les susceptibilités. Le maître demandera : « ¿ <i>Cómo es Pepito</i> ? », etc., et procédera à l'identique avec les adjectifs « <i>fuerte</i> » et « <i>delgado</i> ». Les élèves pourront dès lors compléter la fiche descriptive de <i>Sol</i>, <i>Sergio</i>, <i>Victor</i> et <i>Rosa</i>. Cette séance fournit aussi l'occasion idoine d'introduire la construction comparative « <i>mientras que</i> ». Le jeu du « ¿ <i>Quién es quién</i> ? » constitue, par ailleurs, un prolongement ludique et éducatif de ces séances. La création d'un « <i>carne de identidad</i> » personnel et à compléter au fur et à mesure de l'avancée des connaissances permettra, en outre, à chaque élève de garder une trace écrite des notions apprises en classe.
<u>CRITIQUE</u>	Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, le Document 1 n'est pas très intéressant car il se contente de répéter, en moins bien, une petite partie du travail que le professeur aura accompli avec sa classe. On peut donc s'en passer sans problème. En ce qui concerne le Document 2, nous procéderions à une légère modification du support en effaçant le texte qui sera retrouvé par les élèves eux-mêmes.

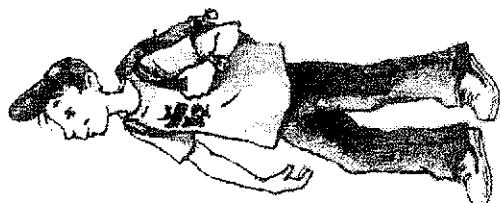
DOCUMENT 1



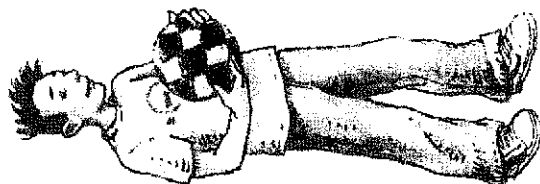
DOCUMENT 2



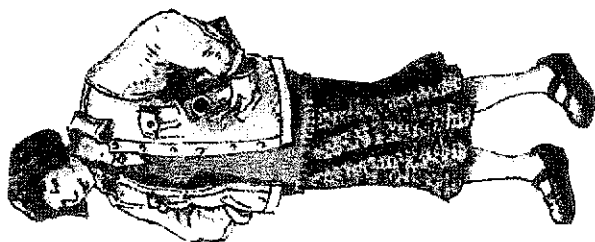
Sol tiene
el pelo rubio;
es rubia.



Sergio
es bajo
y delgado.



Víctor tiene
el pelo negro;
es moreno.



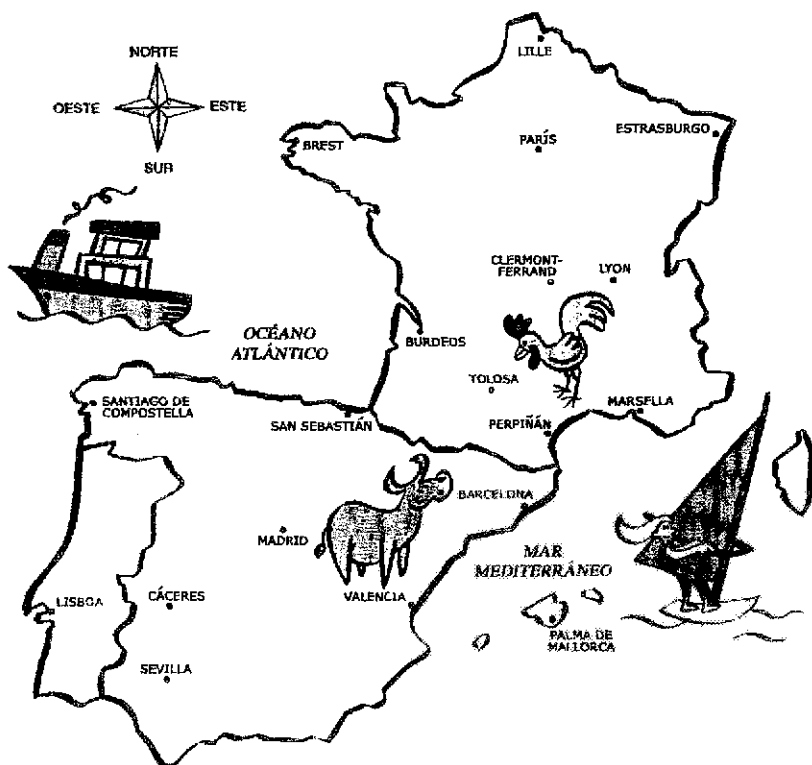
Rosa es alta
y fuerte.

5) DE VACACIONES

<u>PUBLIC</u>	Ce projet peut être présenté au cycle 3 après, au moins, une année d'apprentissage de la langue. En tout début d'année scolaire, il permet une révision des notions vues l'année précédente et se prolonge par l'introduction de nouvelles structures
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : le lieu des vacances (« <i>playa</i> », « <i>campo</i> », « <i>monte</i> »), la désignation des membres de la famille (« <i>padre</i> », « <i>madre</i> », « <i>abuela</i> », « <i>tíos</i> », « <i>prima</i> », etc.). <u>Structures</u> : le passé simple du verbe « <i>ir</i> » ; et la structure « <i>ir + a</i> ». <u>Culture</u> : la découverte de l'espace espagnol et hispano-américain. <u>Interdisciplinarité</u> : la géographie
<u>DÉMARCHE</u>	<u>SÉANCE UNIQUE</u> Ce projet correspond à la première séance de la rentrée de CM1 par exemple si l'apprentissage de l'espagnol a commencé l'année d'avant en CE2. Le dossier aborde en effet principalement le thème des vacances d'été d'autant que le Document 2 évoque la rentrée des classes. Le professeur commence par donner à chaque élève des photos de lieux de vacances espagnols et hispano-américains en leur disant que l'image représente leur destination estivale, cela afin d'intégrer à l'activité les enfants n'ayant pas eu la chance de partir en vacances. L'enseignant montre ensuite une carte de la France et de l'Espagne (Document 1 par exemple) et, en désignant le trajet avec son doigt, dit « <i>durante las vacaciones, fui a Barcelona</i> » puis demande à un élève « <i>¿ Adónde fuiste durante las vacaciones ?</i> ». Le professeur agit de la sorte avec d'autres élèves et travaille aussi la troisième personne du singulier en demandant : « <i>¿ Adónde fue Manuel ?</i> » par exemple. Si deux élèves ont la même destination, la troisième personne du pluriel sera la bienvenue.

	Afin de varier l'exercice, le professeur distribue de nouvelles photos présentant cette fois des lieux estivaux moins précis (piscine, plage, montagne, campagne, etc.) sur lesquels se trouvent des personnages que les enfants devront identifier à des membres de leur famille. L'enseignant montre maintenant aux élèves des photos qu'il peut avoir transposées sur diapositives. Il dit : « <i>Mirad mis fotos de vacaciones, fui a la playa</i> » puis il demande : « ¿ <i>Alguien fue a la playa</i> ? » ou, désignant un enfant, « ¿ <i>Adónde fuiste</i> ? ». Ce questionnement facilite l'introduction de « <i>Fui a la piscina, al monte, al campo</i> » et d'une autre question « ¿ <i>Con quién</i> ? » qui permettra de revoir les noms des membres de la famille. Le Document 2 sert de trace écrite. Le maître peut cependant l'utiliser pour voir si les élèves ont compris les dialogues qu'il pourra d'ailleurs faire jouer par les élèves. Il demandera : « ¿ <i>Adónde fue Beatriz</i> ? ¿ <i>Con quién</i> ? » et fera de même avec Esteban.
<u>CRITIQUE</u>	Le projet paraît simple et intéressant pour commencer l'année en douceur. Cependant, les documents ne sont que des prétextes et le professeur a tout loisir de s'en passer : le Document 1 peut être remplacé par une carte murale par exemple.

DOCUMENT 1



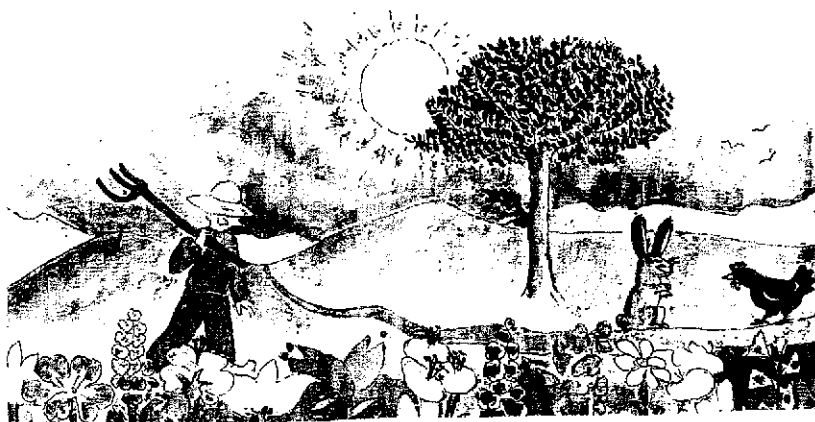
DOCUMENT 2



6) EL PAISAJE

<u>PUBLIC</u>	Je proposerais ce projet à une classe de Cycle2.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u>: les couleurs (<i>marrón, gris, amarillo, verde, azul, etc.</i>), les animaux de la ferme (<i>vaca, gallina, conejo, mariposa</i>), les paysages (<i>montañas, sol, camino, lago, pino, flores, molino</i>). <u>Structures</u>: le présent (indicatif/subjonctif), l'impératif (<i>pon, usa</i>), l'article <i>el/un</i>. <u>Transdiscipline</u>: Arts plastiques, poésie, Géographie avec la description d'un paysage rural, les Sciences avec la nature et les saisons.
<u>DÉMARCHE</u>	Je considère que les pré-requis correspondent au vocabulaire de la situation (<i>detrás/debajo, cerca/lejos, izquierda/derecha</i>). Ce projet peut être réalisé juste après l'étude d'un document sur la ville. Le maître accroche au tableau une grande feuille blanche, et se met à lire le texte tout en plaçant peu à peu chaque élément au fur et à mesure de son apparition dans le texte et en respectant les indications spatiales données. Chaque élève aura une feuille de dessin et dessinera les éléments au fur et à mesure sans les couleurs, ce qu'ils feront dans un deuxième temps. Le maître affichera les dessins et demandera aux élèves de donner leur opinion en utilisant pourquoi pas <i>Gustar</i>. Avec l'aide du maître, les élèves en petits groupes réinventent un paysage à partir des éléments du poème de Gloria Fuertes. Deux élèves d'un groupe viendront ensuite au tableau et, tandis qu'un troisième d'un autre groupe leur lira sa production, ils devront placer les dessins sur le tableau tels qu'ils apparaissent dans le poème du groupe voisin.

DOCUMENT 1



Cómo se dibuja un paisaje

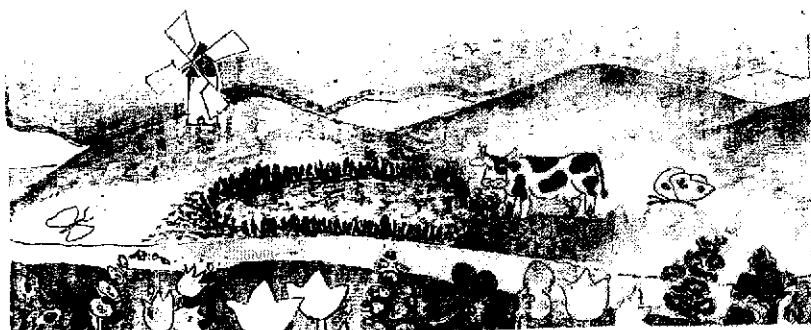
Un paisaje que tenga de todo, se dibuja de este modo :

Unas montañas,
un pino,
arriba el sol,
abajo un camino,
una vaca,
un campesino,
unas flores,
un molino,
la gallina y un conejo,
y cerca un lago como un espejo.

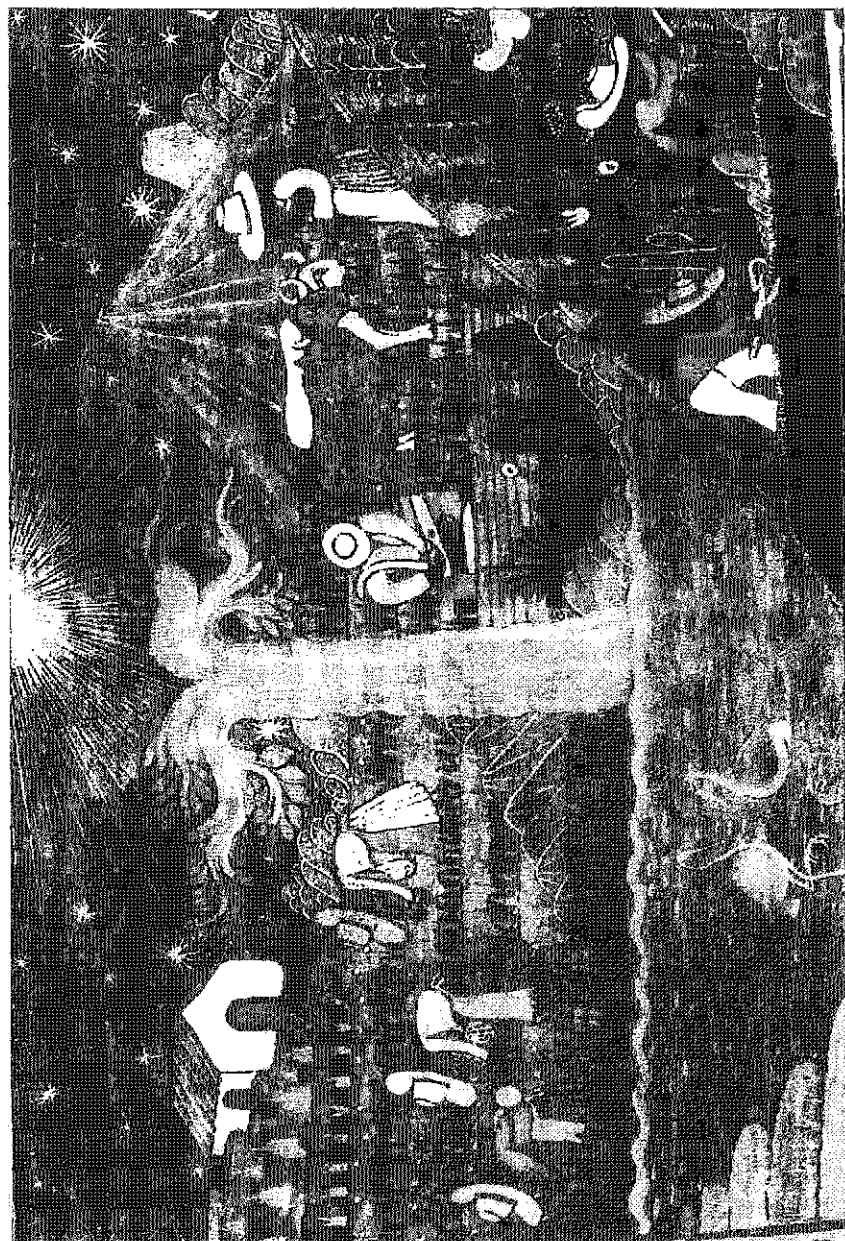


Ahora tú pon los colores :
la montaña de marrón,
el astro sol amarillo,
colorado el campesino,
el pino verde,
el lago azul
— porque es espejo del cielo como tú —,
la vaca de color vaca,
de color gris el conejo,
las flores...
como tú quieras las flores,
de tu caja de pinturas,
¡Usa todos los colores!

Gloria Fuertes



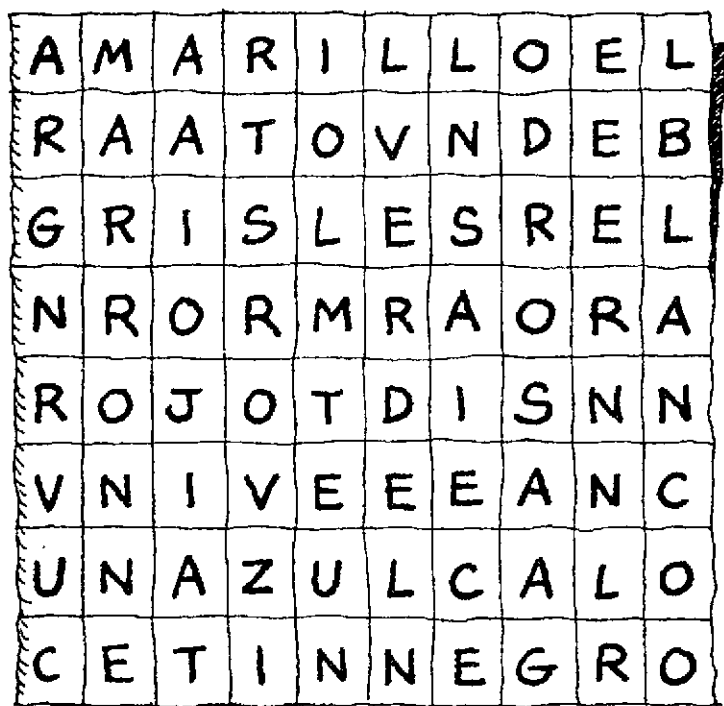
DOCUMENT 2



Papel amate (México), Escena en el campo

DOCUMENT 3

SOPA DE LETRAS



Cinco colores se esconden horizontalmente.

Cuatro colores se esconden verticalmente.

7) LOS BUÑUELOS

<u>PUBLIC</u>	La mise en œuvre de ce document nécessite déjà une connaissance de l'espagnol. Aussi, il serait envisageable de le traiter avec des élèves de cycle 3 (CM1 voire CM2).
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : les nombres ordinaux, le nom des ingrédients et des ustensiles de cuisine. <u>Structures</u> : la traduction de « falloir » par « <i>hay que</i> + infinitif ». <u>Interdisciplinarité</u> : texte injonctif en français.
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Après le <i>repaso</i> nécessaire au début de chaque séance, le professeur explique à ses élèves : « <i>hoy vamos a cocinar. Para eso, hay que formar grupos de cinco alumnos</i> ». Le maître aura préparé, pour chaque groupe, les ingrédients nécessaires ainsi que des étiquettes avec le nom des ingrédients en espagnol. Dans cette phase de recherche en groupe, les élèves doivent associer les étiquettes aux bons ingrédients. Le professeur passe dans les groupes afin d'observer la démarche des élèves. Après cette première étape en groupe, on procède à une mise en commun. L'enseignant demande : « <i>¿ Qué podemos cocinar con estos ingredientes ?</i> » et donnera le vocabulaire dont ont besoin les élèves. Il expliquera par la suite que « <i>hoy, vamos a hacer buñuelos, pero para hacerlos, ¿ qué hay que utilizar ?</i> ». Les élèves répondront collectivement à cette question en réemployant la structure « <i>hay que</i> + infinitif ». Chaque groupe réalisera dès lors ses propres <i>buñuelos</i> en suivant les instructions du Document 1 mais ne les friera pas. C'est le professeur qui s'en chargera entre les deux séances. <u>DEUXIÈME SÉANCE</u> La deuxième séance qui devrait avoir lieu le len-

demain commencera par un *repaso* faisant intervenir la structure « *hay que* + infinitif ». A cette occasion, le professeur annoncera que la séance se terminera par la dégustation des beignets.

Cette deuxième séance va être l'occasion d'introduire la traduction des nombre ordinaux. Pour ce faire, l'enseignant explique qu'il va lire la légende d'une vignette dont il faut retrouver le numéro. Le maître lit donc une vignette et demande : « *¿ Qué número es ?* ». Les élèves qui, par ailleurs, connaissent les nombres cardinaux, répondront par exemple : « *Es el número tres* ». L'enseignant reprend à son compte la réponse des élèves et demande à nouveau : « *Sí, es la viñeta número tres, pero se puede decir de otra manera* ». Comme les élèves penseront à « première, deuxième, troisième, etc. », le maître affichera au tableau les vignettes suivantes :

PRIMERA SEGUNDA TERCERA CUARTA

et reprendra l'exercice : « *¿ Qué viñeta es ?* ».

La trace écrite pourrait consister en un tableau à compléter par les élèves. Le texte en italique correspond aux réponses attendues :

	MUJER	HOMBRE
1	<i>primera</i>	<i>Primer(o)</i>
2	<i>segunda</i>	<i>segundo</i>
3	<i>tercera</i>	<i>Tercer(o)</i>
4	<i>cuarta</i>	<i>cuarto</i>
5	<i>quinta</i>	<i>quinto</i>

Enfin, l'exercice ci-dessous terminerait la séance, juste avant, bien entendu, la dégustation des savoureux beignets :

EXERCICE 1 : *Complète l'exemple ci-dessous et fais de même avec les autres personnages :*

1. Juan es el número ____ ; es el ____ de la carrera.

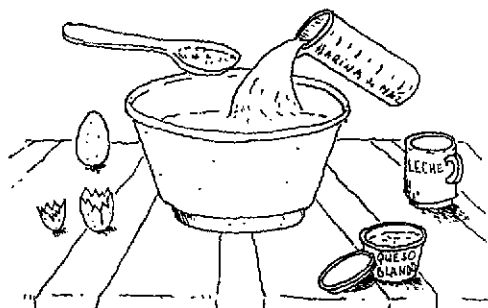
	<table border="1"> <tr> <td></td><td>LLEGADA</td></tr> <tr> <td>* Anita</td><td></td></tr> <tr> <td>* Antonio</td><td></td></tr> <tr> <td>* Pedro</td><td></td></tr> <tr> <td>* Carmen</td><td></td></tr> <tr> <td>* Juan</td><td></td></tr> </table>		LLEGADA	* Anita		* Antonio		* Pedro		* Carmen		* Juan	
	LLEGADA												
* Anita													
* Antonio													
* Pedro													
* Carmen													
* Juan													
<u>CRITIQUE</u>	Le Document 1 est lisible et explicite. Néanmoins, seule la moitié est réellement réalisable et exploitable par les élèves car le maître s'occupe de frire les beignets.												

DOCUMENT 1

BUÑUELOS

INGREDIENTES

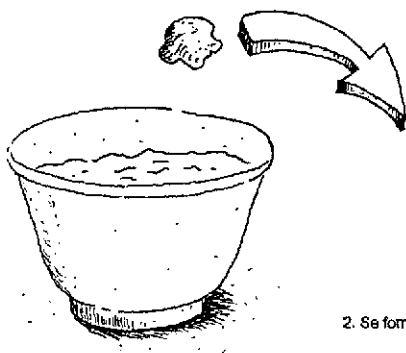
1 kilo de queso blando
750 gramos de harina de maíz
2 huevos batidos
 $\frac{1}{4}$ de una taza de leche
1 cucharadita de azúcar
aceite



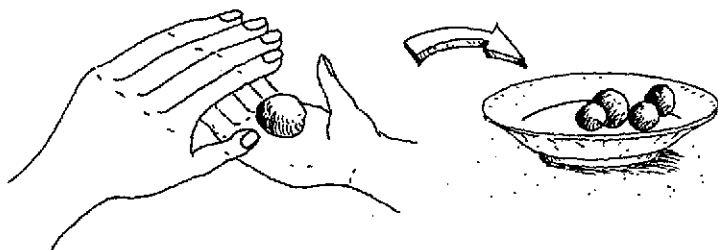
PREPARACIÓN

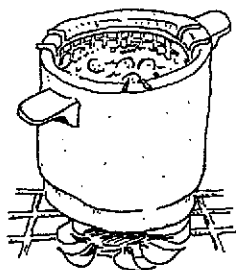
1. Se mezclan todos los ingredientes.

Se amasan hasta obtener una masa suave



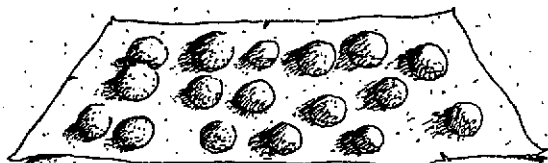
2. Se forman bolitas teniendo las manos húmedas





3. Se ponen a freír en aceite caliente hasta que doren...

4. ... y se ponen en papel absorbente.



5. Se pueden saborear con azúcar, chocolate o mermelada.

| Buen provecho !



8) EL ESPACIO

<u>PUBLIC</u>	Etant donné que les notions que mettent en oeuvre les documents correspondent aux premières bases de la communication, je choisirais d'utiliser ce projet dès les premiers cours d'espagnol au cycle 2.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : <i>debajo de, en, sobre, delante de, detrás de, al lado de, a la izquierda, a la derecha, un ratón, una regla, un libro, un bolígrafo, un cuaderno, una goma, una silla</i> <u>Structures</u> : <i>hay</i>, le verbe <i>Estar</i> aux premières personnes du présent de l'indicatif.
<u>DÉMARCHE</u>	<u>PREMIÈRE SÉANCE</u> Dans un premier temps, le professeur fera écouter un enregistrement de la mélodie suivante : Debajo de un botón, tón, tón del Señor Martín, tín, tín, había un ratón, tón, tón, ¡ ay, qué chiquitín, tín, tín ! Ensuite, il la fera fredonner aux enfants avec et sans la cassette. Le maître montrera un dessin du <i>señor Martín</i>, et fera répéter collectivement et individuellement l'expression. Il agira de même avec <i>un botón, un botón del señor Martín, un ratón, un ratón chiquitín</i>. Il devra, en mimant, faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agit d'une souris toute petite. A présent, le maître place une image de la souris qu'il aura découpée sous le bouton et dit : « <i>Debajo de un botón del señor Martín hay un ratón</i> ». Il fait répéter cette phrase en veillant à la prononciation correcte de la jota. Il pourra aussi la faire répéter par le biais d'une question : « <i>¿ Qué hay debajo de un botón del señor Martín?</i> ». Le maître demandera ensuite : « <i>¿Cómo es el ratón?</i> » pour obtenir la réponse suivante : « <i>Es chiquitín</i> ».

Si le professeur veut montrer que la forme *había* correspond au passé de *hay*, il pourra faire venir au tableau un élève et lui demander:

Professeur : « ¿ *Qué hay debajo de un botón del señor Martín ? Mira* », en invitant l'élève à regarder sous le bouton.

Elève : « *Hay un ratón* ».

Professeur : (Après avoir enlevé la souris) « ¿ *Qué hay ? Mira ¿ Hay un ratón ?* »

Elève : « *No* ».

Professeur : « *No hay ratón, había un ratón* ».

Le professeur pourra donner à apprendre la chanson pour la séance suivante.

DEUXIÈME SÉANCE

En montrant le dessin de la souris sous la chaise, le professeur attire l'attention sur le fait que les élèves doivent formuler la phrase qui correspond à la situation et qu'ils connaissent bien : « *Debajo de la silla hay un ratón chiquitín* ». Le maître demande alors « ¿ *Dónde está el ratón ?* » et amorce la réponse : « *El ratón está...* » pour qu'un élève réponde : « *El ratón está debajo de la silla* ». Le maître peut utiliser différents objets (Document 1) ou animaux que les élèves connaissent et les placer sous la chaise afin d'entraîner la classe à l'emploi de *Estar*. Il invitera aussi les élèves à placer un objet ou un dessin sous la chaise et à poser des questions à leurs camarades.

Ensuite, pour faire comprendre le sens de « *sobre la mesa* » et de « *en el armario* », le professeur place un objet ou un dessin d'animal sur la table, puis dans l'armoire, dit la phrase correspondante et interroge les élèves:

Professeur : « ¿ *Dónde está la regla ?* »

Elève : « *La regla está sobre la mesa* ».

Professeur : « ¿ *Dónde está el ratón ?* »

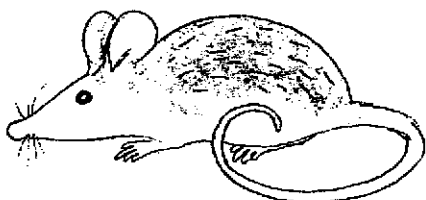
Elève : « *El ratón está en el armario* ».

Le maître se servira du Document 2 comme sup-

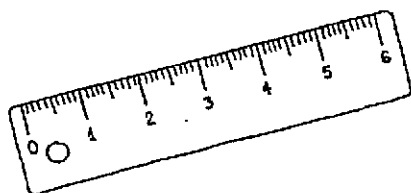
	port écrit. Ce projet peut aussi être l'occasion d'apprendre la première personne du singulier du verbe <i>Estar</i>. Pour cela, le professeur pose la question : « ¿ <i>Dónde estás ?</i> » et amorce la réponse : « <i>Estoy...</i> ». Il improvisera des situations avec <i>debajo de</i>, <i>en</i> et <i>sobre</i>. <u>TROISIÈME SÉANCE</u> Le Document 3 peut être étudié lors d'une troisième séance. Après un rappel des notions antérieures, le Document 3 va permettre de découvrir la forme <i>están</i> et du vocabulaire de situation spatiale. Le professeur invite ses élèves à placer les dessins et/ou les objets là où ils le veulent (<i>sobre la mesa</i>, <i>debajo de la silla</i>, <i>en el armario</i>). Le maître demande à un élève où se trouve tel objet, puis fait remarquer que tel autre se trouve au même endroit. Il introduira donc par exemple : « <i>El ratón y el elefante están sobre la mesa</i> », puis demandera : « ¿ <i>Dónde están el ratón y el elefante ?</i> ». Les élèves multiplient les situations et formulent leurs questions et leurs réponses en employant <i>están</i>. A présent, le maître, en regardant son auditoire, dit : « <i>Nicolas está al lado de Julien</i> » et demande : « <i>y tú, ¿ dónde estás ?</i> ». Un élève répondra : « <i>Estoy al lado de...</i> ». Le maître fait de même avec <i>delante de</i>, <i>detrás de</i>, <i>a la izquierda de</i>, <i>a la derecha de</i>. Il demandera enfin à un élève de reprendre les interventions dans une seule phrase du type : « <i>Estoy al lado y a la izquierda de Pamela, delante de Kamel, detrás de Aurélie y a la derecha de la pared</i> ». Le maître se servira du Document 3 comme variante de ce même exercice.
<u>CRITIQUE</u>	Ce projet est intéressant car il fait appel à une comptine très célèbre en Espagne et qui ne manquera pas d'être reprise en cœur par les élèves. Le projet est simple mais peut se prêter à de multiples variantes. On regrettera cependant que

le dessin du Document 3 puisse être source de confusion entre haut/bas et gauche/droite.

DOCUMENT 1



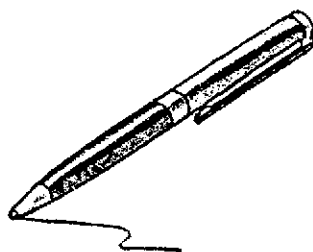
un ratón



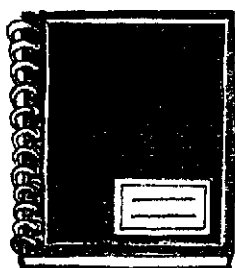
una regla



un libro



un bolígrafo

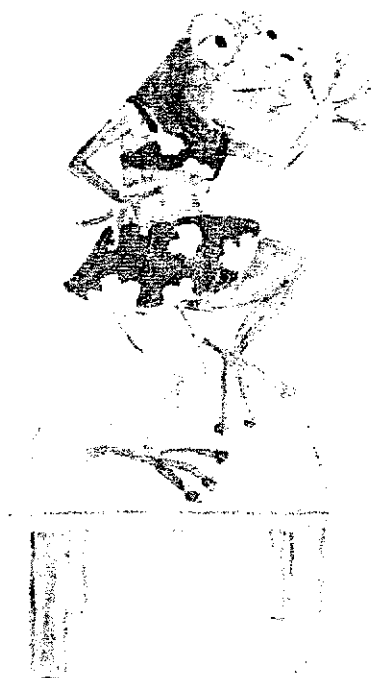


un cuaderno



una goma

DOCUMENT 2



¿Dónde está la rana?
La rana está sobre la
mesa.

¿Dónde está el erizo?
El erizo está en el armario.



DOCUMENT 3



9) LOS TRES CERDITOS

<u>PUBLIC</u>	Je mettrais en oeuvre ce projet avec une classe de CM2 car il nécessite déjà un niveau convenable en langue.
<u>OBJECTIFS</u>	Vocabulaire : les couleurs (<i>azul, amarillo, verde, blancos, rojos, marrón, gris</i>), les nombres (<i>tres, veinte</i>), l'opposition <i>en/cerca de</i>. Structures : le gérondif, le présent de l'indicatif, le futur, l'impératif, la construction exclamative « <i>qué + substantif + más + adjectif</i> », la construction de <i>gustar</i>, la forme <i>decidir + infinitif</i>, la préposition <i>de</i> pour la matière (<i>una casa de paja, de ladrillos, de madera</i>). Culture : la mise en parallèle de deux adaptations (française et espagnole) d'un conte traditionnel. Transdiscipline : la structure du récit.
<u>DÉMARCHE</u>	Le professeur commence par lire le conte en faisant des mimes ou en s'aidant de feutrine et de figurines en carton afin de faire pénétrer les élèves dans l'histoire sans leur donner de traduction. La lecture terminée, l'enseignant demande : « <i>¿ Qué palabras habéis entendido ?</i> » pour que les élèves mettent en commun ce qu'ils ont compris et reconstituent l'histoire. Dès à présent, s'il le peut, il faut que le professeur insiste sur le réemploi de structures telles que : « <i>A Cochín le gusta...</i> », « <i>una casa de madera</i> », « <i>A Cochín le da miedo que entre el lobo porque...</i> ». Des réponses aux questions suivantes doivent être apportées : - « <i>¿ Conocéis esta historia ?</i> » - « <i>¿ Cómo se llaman los personajes ? ¿ Son animales ? ¿ Son niños ? ¿ Cuántos son ?</i> » - « <i>¿ Dónde están ?</i> » - « <i>¿ Qué comen ?</i> » - « <i>¿ A Cochín qué le gusta ? ¿ Qué le da miedo a Cochín ?</i> » Il convient de reconstruire l'histoire en essayant de réutiliser tout ce que l'on a déjà vu.

	Dans une seconde étape, le professeur distribue le texte. C'est l'occasion pour les élèves de le lire à leur tour. La compréhension étant plus fine, les questions doivent être plus pointues : - « ¿ <i>Cómo se llama el primer cerdo?</i> » - « ¿ <i>De qué es su casa?</i> » - « ¿ <i>Qué le pasa?</i> » - « ¿ <i>Qué le dice el lobo?</i> ¿ <i>Qué quiere?</i> » - « ¿ <i>Cómo se termina la historia?</i> » Aucun exercice n'est proposé comme accompagnement de la comptine, néanmoins il est possible d'en créer. L'histoire des trois petits cochons peut servir de scénario pour l'élaboration d'un spectacle de marionnettes présenté lors de la fête de l'école par exemple. Tout aussi ludique, les élèves se mettent à créer des saynètes et leur propre dialogue à partir de la comptine : « <i>Soy Cochínón, soy goloso, a mí me gusta el chocolate</i> ». Cette histoire peut se prolonger en cours de dessin par l'élaboration de vignettes qu'on mettra en désordre et qu'on essaiera de reconstituer. Moins ludiques mais tout aussi importants sont les exercices variés qui mettront en oeuvre l'utilisation des temps comme le futur et le présent de l'indicatif, la forme gérondive ou la forme exclamative « <i>qué + substantif + más + adjectif</i> » qui demeure tout de même difficile.
<u>CRITIQUE</u>	Si la comptine est récréative et imaginative, on peut regretter la présentation un peu terne et dépourvue de fantaisie du document. Il faudrait ajouter des dessins à moins que ce ne soit un objectif que l'on s'est fixé avec ses élèves.

LOS TRES CERDITOS

¡ Qué lugar más agradable! ¡ Qué paisaje más lindo! En el cielo azul claro reluce el brillante y reluciente sol amarillo. Por la verde pradera florecen margaritas blancas, tulipanes rojos y rosas multicolores. En este maravilloso lugar viven tres cerditos. Cochinón el blanco está sentado en un banco, Cerdete el marrón está sentado en una silla y Marranito el gris está cerca de un árbol. Los tres cerditos están merendando.

A Cochinón le gusta el chocolate y se está comiendo un helado de chocolate que le chorrea por todas partes. A Cerdete no le gusta el chocolate, prefiere los bollos de crema. A Marranito le gustan los buñuelos y ya se ha comido veinte.

Después de la merienda los tres cerditos deciden hacerse una casa cada uno. A Cochinón el goloso, le gusta la paja y se hace una casa de paja. Viene el lobo y dice :

- Cerdito, ¡ déjame entrar!
- No, no, me da miedo porque me comerás.
- Entonces, soplaré y la casa volará. Y la casa vuela.

A Cerdete el cabezón, le gusta la madera y se hace una casa de madera. Viene el lobo y dice :

- Cerdito, ¡ déjame entrar!
- No, no, me da miedo porque me comerás.
- Entonces, daré patadas y la casa caerá. Y la casa cae.

A Marranito el listo, le gustan los ladrillos y se hace una casa de ladrillos. El lobo viene, sopla, da mil patadas pero la casa no cae. El impaciente lobo se enfada y entra por la chimenea y termina... ¡ en las brasas del fuego ! Los tres cerditos deciden vivir siempre juntos y no separarse jamás y desde entonces están muy contentos.

10) CAPERUCITA ROJA

<u>PUBLIC</u>	Je mettrais en oeuvre ce projet avec une classe de CM2 car il nécessite déjà un niveau convenable en langue.
<u>OBJECTIFS</u>	<u>Vocabulaire</u> : les parties du corps (<i>ojos, dientes, orejas, etc.</i>), divers objets (<i>una cesta, un tarro de miel, la mantequilla, un gorro, etc.</i>) <u>Structures</u> : le passé simple, l'imparfait de l'indicatif. <u>Culture</u> : la mise en parallèle de deux adaptations (française et espagnole) d'un conte traditionnel. <u>Transdiscipline</u> : la structure du récit, Arts Visuels avec la mise en image du conte
<u>DÉMARCHE</u>	Lors d'une première étape, le maître raconte l'histoire aux enfants au moyen de mimes. Etant donné que les enfants connaissent déjà le conte en français, le sens global ne leur échappera pas. L'enseignant attend donc une première restitution spontanée des élèves qui permettra notamment de désigner les personnages, la scène des événements et les actions des différents protagonistes. Après cette phase de compréhension globale, le professeur forme six groupes de quatre élèves, et donne à chacun une partie du conte (de longueur inégale pour permettre une meilleure différenciation pédagogique : 1) La rencontre avec le loup ; 2) La discussion avec le loup ; 3) La rencontre du loup et de la grand-mère ; 4) La discussion entre le Petit Chaperon Rouge et le loup déguisé en grand-mère ; 5) Le loup mange le Petit Chaperon Rouge ; 6) L'intervention du chasseur. Chaque groupe doit lire son passage et illustrer la scène qui y est décrite. L'enseignant vérifiera la compréhension du texte en circulant entre les groupes. Une fois que chaque groupe a réalisé le dessin

	illustrant une partie du conte, la classe passe à une phase de mise en commun qui permettra de réaliser une frise représentant visuellement les péripéties du Petit Chaperon Rouge. La frise pourra trouver sa place aussi bien dans les couloirs de l'école, qu'au BCD ou dans le hall d'entrée. Il serait aussi intéressant de présenter ce travail à d'autres classes de l'école.
<u>CRITIQUE</u>	L'utilisation des temps du passé peut s'avérer difficile, il faut donc s'assurer auparavant que les élèves maîtrisent déjà bien ces temps.

CAPERUCITA ROJA

Erase una vez una niña que se llamaba Caperucita Roja. Vivía en una casa en el bosque. Tenía una abuela que vivía también en el bosque. Un día, mientras se dirigía hacia la casa de su abuela para llevarle una torta, un tarro de miel y mantequilla, topó con un lobo. Era grande y tenía dientes afilados pero Caperucita no tuvo miedo. Le dijo :

- « ¡ Buenos días, Lobo ! »
- « ¡ Hola ! », contestó el lobo. « ¿ Cómo te llamas ? »
- « Me llamo Caperucita. »
- « ¿ Adónde vas ? »
- « Voy a casa de mi abuela y le llevo una cesta con una torta, un tarro de miel y mantequilla », respondió Caperucita Roja, mientras enseñaba el camino al lobo.
- « Vi unas flores bellísimas al otro lado del bosque. ¿ Por qué no recoger algunas para tu abuela ? », le propuso el lobo.
- « Sí, es una muy buena idea, ¡ muchas gracias, querido lobo ! », contestó la niña.

Mientras Caperucita Roja recogía las flores, el lobo se fue a casa de la abuela. Llamó a la puerta :

- « Tan, tan, tan. »
- « ¿ Quién es ? »
- « Soy yo, Caperucita. »
- « Abre la puerta y entra. »

El lobo entró y se comió a la abuela. Luego se puso el gorro de la abuela y se metió en la cama. Cuando llegó Caperucita, encontró una abuela muy extraña :

- « Abuelita, ¡ qué orejas tan grandes tienes ! »
- « Son para oírte mejor », le contestó el lobo.
- « Y los ojos... ¡ qué ojos tan grandes ! »
- « Son para verte mejor, hijita mía »
- « Y los dientes... ¡ son tan grandes ! »
- « ¡ Son para comerte mejor ! »

Nada más decir esto, el lobo saltó encima de la niña y la comió también. Después de comer, el lobo decidió descansar un poquito y se durmió debajo de un árbol. Un cazador que pasaba por allí oyó los gritos de la niña, presa del vientre del lobo. Al comprender la situación, el cazador abrió la barriga del lobo con un cuchillo para que Caperucita Roja pudiera salir, y la reemplazó por piedras. A partir de ese día, Caperucita Roja ya no se atrevió a pasearse solita por el bosque.

3. DOCUMENTS POUR LA PARTIE LINGUISTIQUE

1) LA LECTURE

La sencillez del libro

La semana pasada se celebró en todo el país el Día del Libro. Y de sobra es conocido que cuando algo necesita un día especial de celebración, es que su destino es incierto, tirando a malo.

Las cifras de lectura en nuestro país son dramáticas, comparadas con las europeas : somos el segundo país donde menos se lee.

De vez en cuando las administraciones públicas hacen un esfuerzo de apoyo a la lectura. Se organizan en primavera y verano ferias de libros, donde exponen a los escritores para que la gente se dé cuenta de que los libros los escriben seres humanos, aunque se exigen pruebas y les hacen firmar de puño y letra.

Pero en la lista de las cosas que la gente cree necesarias – no ya imprescindibles – tener un libro o una enciclopedia, como todo lo comprable, pase. Pero de ahí a leer regularmente, es otro capítulo. Y por muchas razones.

Una de ellas es que desde el colegio, los niños aprenden a odiar los libros. Para el escolar el libro es sinónimo de obligación, dificultad y sufrimiento. Si no consigue memorizar o entender algo, aunque sea su culpa o la del maestro, el crío la toma con el libro, testigo impasible de su frustración y como objeto inanimado que es, susceptible de ser pisoteado, arrojado o destruido.

Los dos pilares en los que está basada nuestra civilización, el coche y el televisor, no le dejan al libro ninguna oportunidad. Cuando el ser humano no está durmiendo, comiendo, trabajando o eso, está conduciendo o viendo la televisión. Y sabido es que no se puede leer conduciendo – está incluso contraindicado – ni con la tele funcionando. Sin contar con que las pantallas son siempre más grandes que cualquier libro y atraen la vista con más facilidad.

Luego está el famoso tema de que si los libros son caros. Un libro medio es más barato que, a saber : una ración de ensalada de mariscos o de jamón, un compacto, unos *panties* de li-

cra satinados, una lámpara de pie o de mesa, cualquier cosmético, un cinturón o un billete de lotería de los que no tocan, que son todos menos uno.

Pero el meollo del asunto es que el libro es lo más sencillo que hay. No necesita ninguna infraestructura de ningún tipo, ni pilas ni cables ni cintas ni aparatos ni motores. Y eso es fatal.

Eso de poder pasar una hora o las que sean con un libro, emocionándose, aprendiendo, conociendo otros mundos, riéndose, en cualquier sitio con un mínimo de luz, eso no encaja con la organización de aparatos y componentes que es nuestra vida cotidiana. Eso está abocado al fracaso, seguro.

Carmen Rico-Godoy, *Cambio 16*, 3 de mayo de 1993

2) L'ÉCOLE

La desmotivación de los alumnos es la causa principal de estrés en el profesorado

La desmotivación de los alumnos aparece claramente como la principal causa de estrés de los profesores de secundaria, según un estudio del profesor Isidre Rabadá, técnico en prevención de riesgos laborales. La falta de colaboración de las administraciones y los problemas disciplinarios serían los otros dos factores de estrés laboral citados a continuación. [...]

El estrés se ha convertido en los últimos años en una de las causas principales de las bajas entre los docentes. Datos oficiales indican que en España un 21% de los 600.000 profesionales de la enseñanza estarían en este grupo de riesgo.

Del estudio se desprende que la principal preocupación para los maestros de primaria es la complejidad de la atención al alumnado. Es decir, el problema de cómo atender a la diversidad, cómo mantener el orden y la atención de alumnos con intereses, aptitudes y conocimientos muy diversos. En segundo lugar sitúan los conflictos con las familias y la sensación de que delegan la responsabilidad en los maestros. En tercer lugar colocan el exceso de horarios, los problemas de disciplina y la falta de reconocimiento social.

En secundaria, el orden de « peligros » varía ligeramente : desmotivación del alumnado, falta de colaboración de la Administración, problemas disciplinarios, inestabilidad del profesorado y complejidad de la atención a la diversidad.

Según los estudios, hay consecuencias a nivel físico (problemas digestivos, úlceras, trastornos dermatológicos, alergias y problemas cardio-vasculares), de tipo psicológico (ansiedad, depresión, agresividad, apatía, irritabilidad o frustración) y en el ámbito conductual (aumento del consumo de alcohol y de tabaco y bajo rendimiento).

Para prevenir el estrés se ha elaborado un programa de ámbito europeo con el objetivo de paliar defectos organizativos y diseñar estrategias colectivas.

La Vanguardia, 30 de noviembre de 1999

3) LES INCENDIES

Incendios forestales

Una autopista en la carretera nacional y el tráfico ferroviario cortado, éstas son unas de las consecuencias del incendio forestal que se inició esta mañana en la localidad castellonense de Oropesa del Mar. Los vecinos de las residencias próximas fueron evacuados aunque ninguno ha sufrido daños. Es sólo uno de los muchos fuegos que se han declarado hoy en nuestro país.

El incendio se ha declarado por causas que se desconocen sobre las diez de la mañana en una zona de matorrales poblada de chalés en la que está enclavado el centro de termalismo de Benicassim. El viento racheado ha contribuido a ascender el fuego hasta el terminal de Oropesa en las proximidades de la urbanización donde veranea el presidente Aznar. La humareda era visible desde puntos muy lejanos de la costa. Como medida cautelar, los vecinos de las residencias próximas han sido evacuados aunque ninguno de los chalés ha sufrido daños.

Y en Cataluña también se han registrado dos incendios en la zona en las últimas horas aunque con características diferentes. En Salau en Tarragona, tres jóvenes de nacionalidad holandesa han sido detenidos como responsables del siniestro que la pasa-

da noche destruyó el restaurante y parte del hotel royal y que ha obligado al desalojo de los ciento cincuenta ocupantes del inmueble. Al parecer, los jóvenes de 18 años que se alojaban en el hotel provocaron el fuego al quemar toallas en la terraza de su habitación.

Programa de radio

4) L'ABANDON D'ANIMAUX

Espero que vuelvan

Yo no creo haber hecho nada malo esta mañana. Me parecieron todos muy nerviosos. Iban y venían por los pasillos, esquivándose unos a otros. La pequeña – la más amiga mía – chocó contra mí dos o tres veces. Yo le buscaba los ojos, porque es la mejor manera que tengo de entenderlos : los ojos y las manos. Sin embargo, esta mañana mi pequeña no me quería mirar. Soló después de ir detrás de ella mucho tiempo, en aquel vaivén des-acostumbrado, me dijo : « Drake, no me pongas nerviosa. ¿ No ves que nos vamos de veraneo, y están los equipajes sin hacer ? » Pero no me tocó ni me miró.

También a mí me ilusionaba el viaje. Les había oído hablar días y días del mar y de la montaña. No sabía con certeza qué habían elegido ; pero comprendo que en las vacaciones mi pequeña podrá estar todo el día conmigo. Y lo pasaremos muy bien, estemos donde estemos, siempre que sea juntos.

Los tres mayores, mi pequeña, su hermano y yo. Era difícil caber en aquel coche, tan cargado de bultos ; pero estábamos bien, tan apretados todos. Yo me acurruqué en la parte de atrás, bajo los pies de los niños. Fue cuando ya habíamos perdido de vista la ciudad. El se echó a un lado y paró el coche. Los de delante daban voces los dos ; no sé si porque discutían o por qué. La madre de él no decía nada ; ya antes había empezado a decir algo, y ella la cortó con muy malos modales. Tampoco los niños decían nada. El bajó del coche y cerró de un portazo ; le dio la vuelta ; abrió la puerta del lado de los niños, y me agarró por el collar. Yo no entendí. Me resistí un poco, y él, con mucha irritación y voces, tiró de mí. Me hizo daño en el cuello. Me bajó del

coche. Empujó con violencia la puerta, y volvió a sentarse al volante. Oí el ruido del motor. Alcé las manos hacia la ventanilla ; me apoyé en el cristal. Detrás de él vi la cara de mi pequeña con los ojos muy redondos ; le temblaban los labios... Arrancó el coche y caí de bruces. Corrí tras él, porque no se daban cuenta de que yo no estaba dentro ; pero aceleró tanto que tuve que detenerme cuando ya el corazón se me salía por la boca. Me aparté, porque otro coche, en dirección contraria, casi me arrolla. Me eché a un lado a esperar y a mirar, porque estoy seguro de que volverán por mí. Tanto miraba en la dirección de los desaparecidos que me distraje, y un coche negro no pudo evitar atropellarme. No ha sido mucho : un golpe seco que tiró a la cuneta... Aquí estoy. No me puedo mover. Espero que vuelvan. Me duele todo. No me puedo dormir. Tengo que estar despierto cuando lleguen. Me siento más solo que nadie en este mundo. Aquí estaré hasta que me recojan. Ojalá vengan pronto.

Antonio Gala, *A quien conmigo va*, 1994

5) LE FOOTBALL

Futbolmanía en la piel de toro

Miles de millones de pesetas invertidos – ¿ o gastados ? – en fichar jugadores de todos los países del globo, hacen que los bienpensantes y los malpensantes coincidan en el vértigo que producen las toneladas de dinero que mueve algo que, en definitiva, no es más que un juego o, si se prefiere, un espectáculo de masas. A primera vista, no tiene sentido pagar tanto por algo, o pagar tanto a alguien cuya principal habilidad es vestirse de pantalón corto y pegar patadas a un balón. [...] Los que se escandalizan por el precio del fútbol seguramente lo hacen en razón de una idea rudimentaria de que las cosas valen dinero porque son útiles y el balompié es algo perfectamente inútil. [...] ¿ Por qué una sociedad da tanto valor a algo que no es más que un esparcimiento. Por supuesto, el fenómeno no es exclusivo de la sociedad española : todos los países de la OCDE gastan cantidades aparentemente desproporcionadas en deportes de alta competición. La singularidad española está en que todo el ocio co-

lectivo/deportivo se concentra en el fútbol. Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos, incluso Italia, tienen más de un deporte insignia... Mientras que en la piel de toro, el resto de las competiciones deportivas sobreviven malamente, sobre todo en términos comparativos.

José María García Hoz, *Actualidad económica*,
8 de septiembre de 1997

6) IDENTITÉ ESPAGNOLE

La campaña de la eñe

Si hay una guerra justificada, ésta es la desencadenada entre europeos y españoles sobre la letra eñe que pretenden eliminar de los ordenadores que circulan por la Comunidad. « Nunca jamás, *jamais de la vie* », como solía decir don Luis Buñuel, que no *Bugnuel*, ni *Bunuel*. Los españoles no aceptaremos que los llamados europeos eliminen la eñe de los ordenadores ni de ningún otro lugar. Pertenecer a una Europa que niega el derecho de la eñe a existir sería denigrante y no tendría ningún futuro. El argumento definitivo a favor de la eñe lo dio el maestro y Premio Nobel Gabriel García Márquez : « La eñe, dijo, representa un avance y una mejora en la lengua escrita. Mientras que otros idiomas como el francés o el italiano necesitan dos letras para representar el sonido blando de la eñe, el español o castellano, lo ha sintetizado en una sola letra con identidad propia. » En los países de habla inglesa, los ordenadores no tienen eñe. Los hispanohablantes de Estados Unidos tienen que apañarse para escribir su idioma como pueden o sea fatal. « *Dona Puri enseñaba a los niños a pelar castañas y a las niñas a peinarse el mono mientras ellas miraba, sonadora, como se empanaban los cristales al llegar el otoño* ». Deprimente. El imperialismo cultural tiene un límite y para nosotros es la eñe. No nos moverán ni atrás ni pa tomar impulso. ¿ Dónde pondrían los franceses el grito si a alguien se le ocurriera decir que la cedilla fuera eliminada de un plumazo ? Queremos máquinas y ordenadores con eñe para no tener que escribir « campana » por campaña, « ano » por año, « cabana » por cabaña, « sonar » por soñar, « empa-

nar » por empañar. ¿ Adónde iríamos escribiendo *Logroño, cugnada, segno* ? ¿ Adónde irían nuestros *segnos* de identidad ? La ge y la ene unidas sirven en español para expresar cosas que han demostrado ser muchos europeos : ignorantes, ignavos e ignominiosos. También sirve para llamar a Ignacio y escribir signos.

Carmen Rico-Godoy, *Cambio 16*

7) IDENTITÉ MEXICAINE

¿ Qué es ser indio ?

Hablan Xóchitl Gálvez Ruiz, directora de la oficina para el desarrollo de los pueblos indígenas y un periodista :

– « Hay cosas importantes. Esta semana se anunció la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Probablemente mucha gente vio el anuncio y no entendió muy bien de que se trataba.

– Es un anuncio importantísimo, fundamental diríamos.

– Es un anuncio fundamental porque es una coordinación que va a trabajar para que este país realmente sea un país intercultural, para que realmente los niños no indígenas puedan entender lo que es un niño indígena, puedan amar la cultura indígena, puedan interactuar de iguales unos con otros, tanto los indígenas como los no indígenas, que entendamos que este país es intercultural, que hay sesenta y dos tipos étnicos diferentes, que hay sesenta y dos lenguas diferentes con treinta variantes. Estamos hablando de noventa y dos lenguas diferentes, que hay diferentes culturas y que en la diversidad justamente puede estar la riqueza de México. El que seamos diferentes no es ningún problema al contrario, es una maravilla. ¡ Qué bueno que tengamos tantos grupos étnicos tan diversos ! ¡ Qué bueno que haya tantas culturas tan diferentes una a la otra ! Pero que finalmente somos una gran nación que se llama México. Entonces, muchas veces muchos jóvenes no pueden amar aquello, aquello en que no los educaron. Por eso, la creación de esta coordinación al nivel de la Secretaría de Educación Pública es la coordinación de más alto nivel que ha sido creada durante toda la historia de la Se-

cretaría. Es un decreto presidencial que va a permitir que también otros niveles escolares tengan que ver con la educación indígena : la secundaria, la preparatoria, los bachilleratos y las universidades porque hasta ahora sólo existía una Dirección General de Educación Indígena que estaba dentro de la Subsecretaría de Educación Básica. Y bueno, nos quedamos en primaria pero los pueblos indígenas quieren llegar a la universidad también.

— Y además tiene todo el derecho. Algo que es importante y para que quede muy claro a todas las personas que nos están escuchando este mediodía, habrá libros bilingües, es decir que los indígenas conozcan sus orígenes, quiénes son se entiendan pero que también conozcan la historia de éste que es su país y que hagan contacto con él.

— Actualmente hay treinta y tres libros en treinta y tres lenguas, libros de texto, pero estamos hablando de cincuenta y seis lenguas importantes, digo no porque las otras sean importantes pero por ejemplo hay algunas lenguas donde ya no nos queda sesenta hablantes como el teco y el ahuasteco. Son lenguas que prácticamente están en peligro de extinción.

Programa de radio

8) L'IMMIGRATION

Muerte de catorce inmigrantes ilegales

Catorce inmigrantes ilegales murieron y otros dos permanecían desaparecidos el jueves después de caminar durante cinco días en el caluroso desierto de Arizona tras ser abandonados por traficantes de indocumentados, informaron las autoridades estadounidenses. Los sobrevivientes dijeron que viajaban en un grupo de veintidos a veintiocho personas que había cruzado la frontera el sábado al este de Yuma junto al refugio silvestre Cabeza prieta, dijo Rob Daniels, posero de la patrulla fronteriza de Tucson. Un traficante de indocumentados les dijo que caminaran por un par de horas hasta una carretera y los abandonó pero la carretera estaba a más de ochenta kilómetros del punto de partida. Los traficantes los abandonaron allí prometiéndoles que re-

gresarían con agua y les dijeron que siguieran caminando durante un par de horas hasta la carretera que, sin embargo, estaba realmente a más de ochenta kilómetros del punto de partida. Nunca regresaron por ellos. Los catorce inmigrantes que sucumbieron al calor constituyen el mayor grupo que muere en Arizona desde que perecieron trece salvadoreños en julio de 1980.

Programa de radio

9) L'ALIMENTATION

Nutrición

¡ Qué bien se te cría el niño ! Esa expresión hace tan sólo treinta años respondía generalmente a la visión de un crío rollizo. En los chavales, gordura era poco menos que sinónimo de salud y las madres con niños delgaditos daban incluso un poco de lástima. Aquella equivocada apreciación no se debía sólo a la ignorancia imperante en materia de nutrición, era también consecuencia de las obsesiones producidas por los terribles periodos de hambruna. Entendían que, si el niño estaba gordito, tenía reservas para afrontar cualquier vicisitud además de proyectar una imagen pública de opulencia. Ser pobre estaba muy mal visto, y, si salías a la calle con un tirillas de la mano, podían pensar que en casa no había para comer.

Por suerte, todo eso pertenece ya al pasado y ahora sólo la gente mayor que las pasó canutas en los años de posguerra mantiene vigente el « más vale que sobre que no que falte ». Ello no quiere decir que la bonanza que disfrutamos haya conjurado todos los problemas en materia nutricional. Más bien lo contrario, el consumismo desaforado y las modas han terminado generando desarreglos de mayor calibre. Nos encontramos así con una auténtica legión de gorditos junto a cuerpos famélicos que tratan de emular a las diosas de las pasarelas. Los efectos de la anorexia son realmente devastadores. Un diputado de la Asamblea de Madrid me contaba desolado cómo en pocas semanas su pelo encaneció por completo viendo a su hija adelgazar. Según explicaba, la pérdida de peso fue tan radical que la cría buscaba

calor encajando su cuerpo tras los radiadores de la calefacción. Casos extremos como éste no son, afortunadamente, tan frecuentes como las situaciones contrarias.

Según los últimos informes, uno de cada cuatro chavales madrileños sufre sobrepeso y casi un 9% está médicamente gordo. Cifras realmente espectaculares que revelan hasta qué punto los padres están equivocándose con la alimentación de sus hijos. Y es que la causa de esta gordura endémica hay que buscarla en lo que los niños comen, no en cuánto comen. Algunos, desde luego, se atiborran hasta límites insospechados, pero la inmensa mayoría de los chavales calificados de rollizos lo son a causa de una dieta indeseable. Dicen los expertos que un niño debe ingerir diariamente unas dos mil calorías y que la mitad de ellas ha de ser aportada por los hidratos de carbono, un tercio por las grasas y el resto por las proteínas. Pues bien, según parece, los escolares madrileños consiguen la mitad de sus calorías de las grasas, y sólo una tercera parte de los hidratos de carbono, o sea, justo al revés. Por si fuera poco, los hidratos de carbono que consumen tampoco proceden de los alimentos más adecuados, y, en lugar de comer pan, arroz o legumbres, toman predominantemente dulces, refrescos y chucherías.

Con las grasas ocurre otro tanto de lo mismo. No es igual obtenerlas de las comidas industriales, los precocinados y embutidos ricos en colesterol, que del aceite de oliva. Por no acertar, no aciertan ni con las proteínas. Ingieren más de las que deben y casi siempre de origen lácteo, en lugar de las de origen cárnico, lo que, según los especialistas, tampoco es bueno. Este es el panorama que tenemos y que, lejos de mejorar, cada día va a peor. En parte por ignorancia y en parte por dejadez o comodidad, la tendencia a comer *basura* parece imparable. Ya no sólo por la aplastante victoria de la deleznable hamburguesa en los hábitos de consumo de la chavalería, sino por toda la parafernalia de guarrerías que la industria de la alimentación pone a su alcance. Productos extremadamente atractivos en su aspecto externo dirigidos a un público menor fácilmente manipulable.

Si el resultado de todo esto fuera tan sólo un empobrecimiento de cultura gastronómica de un pueblo, sería de por sí lamentable. Pero lo realmente grave es que además incide de forma determinante sobre la salud de nuestros hijos comprometien-

do su futuro. Los padres deberían preocuparse algo más de lo que comen sus hijos y mejorar en lo posible sus hábitos alimenticios. Una labor que han de promover las autoridades sanitarias como parte fundamental de la necesaria política de prevención. Lo importante no es que los niños sean gordos o delgados, lo importante es que estén sanos.

Carmelo Encinas, *El País*, 16 de agosto de 2003

10) ÉCOLOGIE

Problemas ecológicos

– « Yo creo que el medio ambiente es algo que teníamos que haber tenido presente hace muchos años desde que se industrializó el país porque ahora muchos de los problemas que hay pues han sido debidos a esta falta de preocupación que hubo en el pasado y que si se hubiera tomado medidas para atajar esos problemas pues, hoy en día, no tendríamos los problemas que tenemos, por ejemplo, la capa de ozono, la contaminación de aguas. Son problemas derivados de cómo crece el país, de la industrialización, y tenían que haber sido atajados muchos años antes. »

– « Yo creo que este tema como casi todo en la vida tiene dos caras de la moneda. Por un lado, es verdad que la tierra está hecha polvo : hay efectos invernaderos, agujeros en la capa de ozono, deforestación, vertidos industriales, ríos que matan peces, caza furtiva, de todo, hay de todo y todos los puntos del medioambiente sufren daño. Pero, por otra parte, también me parece que en algunos temas algunas asociaciones no gubernamentales como la más famosa en este tema que es Greenpeace comete algunos errores y quizás algunas exageraciones de excesiva preocupación porque, por ejemplo, la reclamación que hacen de cierre de centrales nucleares a lo mejor los gobiernos se exceden que hacen demasiadas centrales nucleares pero lo que Greenpeace reclama de cerrar absolutamente todas, eso es prácticamente imposible porque, aunque hay otras fuentes de energía, está clarísimo, pero suministran más del tercio de la energía a todo el mundo.

III. APPRENDRE AU MOYEN D'ACTIVITÉS
LUDIQUES, CULTURELLES ET
ARTISTIQUES

1. CONTENU CULTUREL ET APPRENTISSAGE

1) LES FÊTES DE FIN D'ANNÉE EN ESPAGNE

Les festivités de Noël commencent en Espagne par un tirage exceptionnel de la Loterie Nationale le soir du 22 décembre. Comme en France, la veillée de Noël ou *Nochebuena* du 24 décembre se fête en famille. On y mange des plats traditionnels : fruits de mer, cochon de lait, agneau grillé et de nombreuses douceurs (fruits secs, *mazapán*, et surtout le célèbre *turrón*). Les familles croyantes se rendent ensuite à la messe de minuit appelée *misa del gallo*. La journée du 25 décembre est, à l'instar de la soirée précédente, l'occasion de se retrouver en famille. Les réjouissances de Noël se poursuivent le 28 décembre avec la fête des Saints Innocents qui correspond à notre poisson d'avril. Ce jour-là, les gens se font des farces et se collent des bonhommes en papier dans le dos en souvenir des enfants assassinés par Hérode.

Alors qu'en France la soirée du 31 décembre se passe entre amis, la *nochevieja* espagnole réunit une nouvelle fois la famille. Après le dîner, la tradition veut que l'on suive à la télévision les douze coups de cloches qui retentissent à la Puerta del Sol de Madrid. A chaque coup, les Espagnols tentent d'avaler un grain de raisin : s'ils y parviennent sans s'étrangler, l'année sera considérée comme prospère. La soirée qui se poursuit dans la rue et dans les bars se prolonge tard dans la nuit et dans la matinée. Les festivités de fin d'année en Espagne se terminent le 6 janvier avec une fête très appréciée de tous et en particulier des enfants qui reçoivent enfin ce jour-là les cadeaux apportés par les Rois Mages venus d'Orient. La tradition veut que la veille du 6 janvier des carrosses desquels sont lancés des bonbons parquent dans les rues. Le jour des Rois Mages, on déguste en famille et entre amis une brioche en forme de couronne, parfumée de zestes de citron et d'orange, de brandy et d'eau de fleur d'oranger, décorée de fruits confits et d'amandes effilées, et dans laquelle on a glissé une pièce d'argent, une figurine en porcelaine ou un haricot sec.

Les trois documents suivants présentent ainsi trois recettes typiques de Noël qui peuvent être menées avec ses élèves.

a) *Le Roscón de Reyes*

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 2
<u>OBJECTIFS</u>	FAIRE DÉCOUVRIR UNE RECETTE TRADITIONNELLE DE NOËL ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE (li- en texte/image) ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉ- CIFIQUE À LA CUISINE ; LA TRADITION DES ROIS MAGES EN ESPAGNE. LES INFINITIFS DES VERBES D'AC- TION (réinvestissement et consolida- tion) ; LA CONSTRUCTION <i>SEGUIR</i> + GÉ- RONDIF ; L'EXPRESSION DE L'OBLIGATION ; LES ADJECTIFS ORDINAUX (<i>primero</i>, <i>segundo</i>, <i>tercero</i>, etc.) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	FRANÇAIS (texte injonctif) ; MATHÉMATIQUES (les mesures et la conversion).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE-RECETTE PAR GROUPE DE QUATRE ÉLÈVES PUIS UNE FI- CHE PAR ÉLÈVE ; UNE GRANDE AFFICHE AVEC IMA- GES AGRANDIES DE LA RECETTE ; UNE FEUILLE D'EXERCICE ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET US- TENSILES DE LA RECETTE.
<u>DÉMARCHE</u>	SÉANCE 1 : [10 mns] Etant donné que l'enseignant aura abordé au préalable l'histoire des Rois Mages à travers le document de son choix, le <i>repaso</i>, in- dispensable au début de chaque séan- ce, portera sur ce thème-là. Le profes- seur pourrait demander ainsi : « ¿ <i>Có- mo se llaman los Reyes Magos ?</i> » puis

« ¿Cuál es el día de los Reyes Magos en España y qué hacen ? » ; « ¿ Qué se come ese día ? » ; « ¿ Qué características posee este roscón ? ». Le professeur introduira ensuite la question suivante : « ¿ Os gustaría preparar un roscón de Reyes ? ».

[25 mns] L'enseignant forme des groupes de quatre et donne à chacun une fiche-recette en désordre pour que les élèves reconstituent les étapes de la préparation à partir des dessins et du texte associé. On procèdera ensuite à une correction collective sur une grande affiche qui restera dans la classe.

[15 mns] Après cette étape, on préparera le gâteau. L'enseignant aura réalisé au préalable les étapes 1 et 2 en raison du temps de repos trop long. Il s'agit de la réalisation du levain. Etant donné qu'on ne préparera qu'un seul gâteau pour la classe entière, les élèves participeront à tour de rôle à la fabrication (étapes 3, 4 et 5). L'enseignant apportera son aide pour la compréhension du texte si des problèmes se posent. Tout au long de cette étape, le professeur insistera sur l'ordre des différentes phases (*primero, segundo, tercero*) pour que les élèves travaillent sur les tournures d'obligation (*tengo que, hay que, etc.*) et l'expression de la continuité (*seguir + gérondif*).

SÉANCE 2 : [20 mns] Après un *repaso* portant sur les étapes de la recette, le professeur annonce : « *Ahora, seguimos preparando el roscón de Reyes* ». En raison du temps de repos de deux

	heures, cette seconde étape pourrait avoir lieu l'après-midi. La fin de la préparation du gâteau et la cuisson dureront 15 minutes environ. [15 mns] On lira ensuite la recette ensemble. Un élève lira l'étape 1, puis l'enseignant interviendra en demandant à la classe : « ¿ <i>Quién sigue leyendo ?</i> » et il désignera un élève. A la fin de la lecture, l'enseignant amènera les élèves à repérer la structure « <i>seguir + gérondif</i> » dans le texte. [20 mns] Comme trace écrite, l'élève relèvera la structure nouvelle et écrira un exemple dans son cahier, exemple corrigé par le maître qui circule dans les rangs pour s'assurer que tout est juste. On collera la fiche-recette dans le cahier. Une « <i>sopa de letras</i> » avec le vocabulaire de la recette constituera un bon exercice final avant la dégustation.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; L'UTILISATION DE L'IMPÉRATIF DANS LE TEXTE DE LA RECETTE. L'enseignant devra penser à préparer les étapes 1 et 2 la veille de cette séquence.

DOCUMENT 1

ROSCÓN DE REYES

INGREDIENTES

400 gramos de harina
100 gramos de azúcar
100 gramos de mantequilla
4 huevos
leche
agua de azahar
ralladuras de limón

PREPARACIÓN

Disolver la levadura en cuatro cucharadas de leche y añadir 100 gramos de harina.

Dejar reposar la bola dos horas en un sitio templado.

En otro bol, mezclar con las manos 300 gramos de harina, los cuatro huevos, el azúcar, el agua de azahar y las ralladuras de limón.

Añadir la mantequilla y, poco a poco, la leche para formar una segunda bola. Incorporar la primera bola en la preparación y trabajarlo todo con las manos. Dejar reposar dos horas.

Sobre la bandeja del horno, formar un rosco con la bola.

Introducir un haba y un muñequito sorpresa.

Depositar las frutas escarchadas sobre el rosco y untarlo con huevo batido.

Dejar cocer durante 15 a 20 minutos en el horno precalentado (160°).

b) *Le Turrón de almendras*

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3
<u>OBJECTIFS</u>	RÉALISER UNE RECETTE EN ESPAGNOL ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE À LA CUISINE. IMPÉRATIF (à la deuxième personne du pluriel) ; L'ENCLISE ; LA CONSTRUCTION <i>HASTA QUE</i> + SUBJONCTIF ; TRADUCTION DE L'OBLIGATION (avec <i>tener que</i>) ; VERBE DE MOUVEMENT (avec <i>ir a</i>) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	TECHNOLOGIE (construction d'un « Jeu de l'oie ») ; FRANÇAIS (texte prescriptif et fiche de fabrication du jeu) ; ARTS VISUELS (décor du jeu).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE-RECETTE PAR ÉLÈVE ; UNE GRANDE AFFICHE POUR LE COLLECTIF-CLASSE ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET USTENSILES DE LA RECETTE. <u>REMARQUE</u> : PRÉVOIR CE MATÉRIEL POUR CHAQUE SOUS-GROUPE
<u>DÉMARCHE</u>	[15 mns] Après le <i>repaso</i> nécessaire au début de chaque séance, le professeur peut proposer à ses élèves, si le vocabulaire de tous les ingrédients et ustensiles de la recette n'est pas connu, un jeu divertissant : le <i>Mémory</i>. Il s'agit d'un jeu de plusieurs cartes qui sont en double. Chaque carte comporte le dessin d'un ingrédient, d'un ustensile ou d'une action liée à la recette (exem-

ple : remuer) ainsi que le mot en espagnol auquel renvoie le dessin. Par deux, les élèves disposent devant eux l'ensemble des cartes, faces invisibles. Chacun retourne deux cartes : si elles sont identiques, l'élève les garde ; dans le cas contraire, il les remet à leur place et essaye de retenir leur position dans le jeu afin de les retrouver plus tard. Le but de ce jeu est, sous couvert de collectionner le plus de binômes possibles, acquérir du vocabulaire de manière ludique.

[10 mns] Après cette découverte ou ce rappel de vocabulaire, le professeur explique en espagnol à ses élèves qu'ils vont apprendre à faire du *Turrón de almendras* et expose quelques traditions de Noël. Il affiche au tableau ou sur rétroprojecteur la liste des ingrédients et ustensiles. Etant donné que l'emploi de la tournure d'obligation « tener que » ainsi que « ir a » est déjà connu, l'enseignant expose puis demande à un élève : « *Para hacer la receta, tienes que utilizar seis huevos frescos, ¿ puedes ir a buscar los huevos ?* ». L'élève va chercher les œufs parmi plusieurs ingrédients et ustensiles. On peut varier cet apprentissage avec d'autres tournures d'obligation comme « *es necesario* + infinitif » ou la traduction de « falloir » par « *hacer falta* ».

[10 mns] Le professeur invite ses élèves à procéder à l'identique en se posant la question entre eux sous forme de jeu. C'est ainsi qu'un élève demandera à un camarade : « *¿ Puedes ir a*

	<i>buscar... ? ».</i> [30 mns] Après cette approche de la recette, le professeur divise sa classe en groupes de 5 élèves qui réalisent chacun leur gâteau. L'enseignant lit chaque étape de la recette aux élèves qui doivent comprendre les instructions données puis réaliser ce qu'on leur demande. [20 mns] Après la préparation du gâteau, le professeur explique qu'il a employé, lors des étapes de la recette, le mode impératif à la deuxième personne du pluriel et en explicite la formation. Il affiche ensuite au tableau les dessins des différentes étapes de la recette qu'il dévoile les unes après les autres, et demande à ses élèves de retrouver oralement le texte à l'impératif qui y correspond. Dans un deuxième temps, le professeur donnera l'ensemble du document à chaque élève en caviardant cependant les verbes que les élèves seront amenés à retrouver dans une phase écrite. La dégustation du <i>Turrón de almendras</i> interviendra quelques jours plus tard, pourquoi pas le dernier jour de classe avant les vacances de Noël.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; L'UTILISATION D'UNE AUTRE PERSONNE DE L'IMPÉRATIF OU DE L'INFINITIF. Grâce à l'apprentissage de l'impératif, il est possible de confectionner par la suite avec ses élèves un « Jeu de l'oie » dont les ordres (« avancez de trois cases », « retournez au point de

départ », etc.) intégreraient, de manière ludique, les nouvelles connaissances.

DOCUMENT 1

TURRÓN DE ALMENDRAS

INGREDIENTES



seis huevos



almendras



miel



azúcar



una pizca de sal



un molde



guantes

PREPARACIÓN

USTENSILIOS



cinco tazas



una cuchara de madera



una cacerola



una bandeja



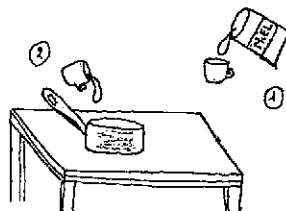
una fuente



una batidora



1. Poned media taza de agua en una cacerola, añadid una taza de azúcar y haced hervir hasta que espese un poco



2. Retirad del fuego, agregad una taza de miel y mezclad bien



3. Poned tres tazas de almendras en una cacerola de agua y haced hervir



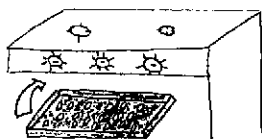
7. Batid las claras de huevos con una pizca de sal hasta que estén a punto de nieve



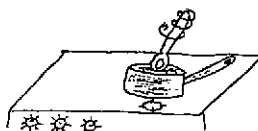
4. Retirad las almendras del agua, haced enfriar y peladlas



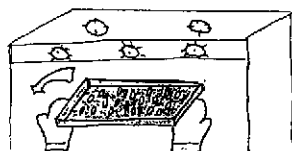
8. Mezclad esta preparación con las almendras molidas, la miel, el azúcar y revolved



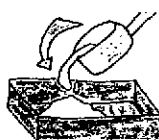
5. Poned las almendras en la bandeja y tostadlas en el horno



9. Coced a fuego bajo sin dejar de mover hasta que espese



6. Con los guantes, sacadlas del horno y moledlas finamente con las tazas



10. Poned en el molde y dejad secar durante varios días en un lugar fresco

c) *Le Mazapán*

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3.
<u>OBJECTIFS</u>	RÉALISER UNE RECETTE EN ESPAGNOL ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE À LA CUISINE. UTILISATION DE L'INFINITIF ; TRADUCTION DE L'OBLIGATION (avec <i>tener que</i>) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	FRANÇAIS (texte prescriptif et fiche de fabrication du jeu).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE-RECETTE PAR ÉLÈVE ; UNE GRANDE AFFICHE POUR LE COLLECTIF-CLASSE ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET USTENSILES DE LA RECETTE.
<u>DÉMARCHE</u>	Le professeur débute son cours en précisant : « <i>Hoy, vamos a cocinar</i> » et en demandant si : « <i>¿ Alguien sabe cocinar ?</i> ». Il est certain que plusieurs doigts se lèveront, aussi l'enseignant interrogera les petits cuisiniers de la façon suivante : « <i>¿ Qué sabes cocinar ?</i> » tout en leur fournissant le vocabulaire dont ils ont besoin : « <i>Sé cocinar el...</i> ». Il peut leur demander aussi s'ils connaissent des plats ou des aliments espagnols ou hispano-américains. L'enseignant présente le <i>mazapán</i> , douceur faite d'amandes et de miel, puis fournit à ses élèves le haut de la recette qui ne contient que les ingrédients et le matériel nécessaires à la réalisation du dessert. Il est entendu que

	le professeur les aura préparés par avance. En cuisine, le maître appelle ses élèves « <i>cocineros/as</i> » non seulement pour leur apprendre ce mot mais aussi et surtout pour les introduire complètement dans l'univers de la cuisine. Le professeur lit la recette et demande à un élève de reformuler chaque étape comme suit : « <i>¿ Qué tienes que hacer ?</i> », « <i>Tengo que retirar una yema de un huevo</i> », sur quoi il s'exécute. C'est donc ici l'occasion de revoir la structure d'obligation <i>tener que</i>. On procédera à l'identique pour les différentes phases de la recette. Il serait souhaitable que cette séance ait lieu le matin afin que le gâteau, une fois cuit, puisse être dégusté pour le goûter de quatre heures. Ce moment-là sera l'occasion de dire et d'apprendre : « <i>Ya está el mazapán en su punto</i> » et « <i>¿ Qué os aproveche !</i> » et l'expression tout à fait équivalente « <i>¿ Buen provecho !</i> ». L'exercice que l'on peut proposer consiste à mélanger les vignettes du document et à les remettre dans le bon ordre afin de vérifier oralement, par l'emploi de <i>tengo que</i>, si les étapes de la recette sont comprises de tous.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; L'UTILISATION D'UNE AUTRE PERSONNE DE L'IMPÉRATIF OU DE L'INFINITIF.

DOCUMENT 1

Ingredientes:

300 g. de almendras molidas

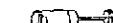
6 huevos

300 g. de azúcar

300 g. de fruta escarchada



una balanza



una batidora



un molde alargado



una cuchara



un cuchillo



un recipiente grande



un recipiente pequeño



un pincel



1

De un huevo retirar una yema.



2

Batir el resto de los huevos (claras y yemas).



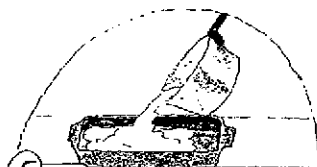
3

Amasar el azúcar, las almendras y los huevos. Añadir las frutas escarchadas.



4

Untar un molde alargado con manteca.



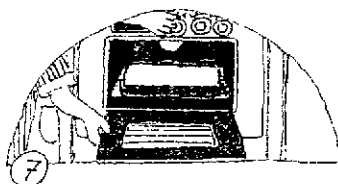
5

Vaciar la masa dentro.

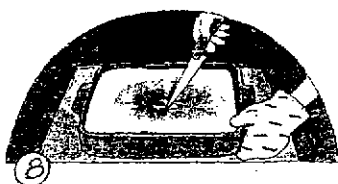


6

Untar la masa con la yema que hemos retirado.



Ponerlo a horno moderado
(mínimo una hora).



Pinchar la masa con un
cuchillo y cuando sale
limpio...

*¡... Ya está el mazapán
en su punto!*



¡Que os aproveche!

2) LE JOUR DES MORTS AU MEXIQUE

Le jour des morts ou *día de los muertos*, qui reste de nos jours la fête la plus populaire du Mexique, se célèbre dans tout le pays le 2 novembre. Ce jour-là, les familles vont visiter les tombes des parents, les nettoient, y mettent des fleurs et allument des bougies. Chez eux, ils mettent aussi en place des autels remplis d'objets que le défunt appréciait de son vivant et les accompagnent de sucreries ou « *alfeñiques* » qui peuvent prendre la forme de petits animaux, de cercueils et de squelettes. La mort ne fait pas peur et n'est considérée que comme une partie inévitable de la vie humaine.

Le jour des morts résulte de l'acculturation entre les croyances des peuples indigènes précolombiens et celles de l'Espagne du XVI^e siècle. Dans toutes les cultures du Mexique ancien, la mort occupait une place importante. Les Mexicains d'alors pensaient que l'esprit des hommes était immortel, c'est-à-dire qu'il existait un endroit où se rendaient les âmes des défunts. Chez les Nahuas, ce lieu s'appelait Mictlán et comme le voyage qui y menait était dangereux (il fallait traverser une rivière très profonde, escalader des montagnes, se battre contre des fauves sauvages, etc.), le défunt devait être accompagné d'offrandes (couteau, nourriture, boissons) qui lui permettrait d'arriver à bon port. Durant l'époque coloniale, les missionnaires essayèrent d'éradiquer cette tradition mais ils ne parvinrent qu'à ce qu'elle coïncide avec la Toussaint chrétienne.

Les deux documents suivants présentent ainsi deux recettes typiques des festivités du jour des morts qui peuvent être menées avec ses élèves.

a) *Les Huesos de Santo*

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3.
<u>OBJECTIFS</u>	RÉALISER UNE RECETTE EN ESPAGNOL ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE À LA CUISINE ; CONNAÎTRE LA FÊTE DES MORTS

	AU MEXIQUE. INFINITIF (texte prescriptif) ; TRADUCTION DE L'OBLIGATION (avec <i>tener que, hay que, es necesario</i>, etc.) ; TRADUCTION DU BUT (avec <i>para que</i> + subjonctif) ; TRADUCTION DE FALLOIR (avec <i>hacer falta</i> ou <i>necesitar</i>) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE. TEXTE PRESCRIPTIF EN FRANÇAIS ;
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	INFORMATIQUE (recherche sur internet de documents sur la fête des morts mexicaine) ; ARTS VISUELS (fabrication de squelettes en carton ou en bandes de plâtre).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE-RECETTE POUR 3 ÉLÈVES, PUIS 1 FICHE PAR ÉLÈVE ; UNE GRANDE AFFICHE POUR LE COLLECTIF-CLASSE ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET USTENSILES DE LA RECETTE. REMARQUE : PRÉVOIR CE MATÉRIEL POUR CHAQUE SOUS-GROUPE
<u>DÉMARCHE</u>	[5 mns] Après le <i>repaso</i> habituel, l'enseignant affiche au tableau un grand panneau présentant les ustensiles et les ingrédients nécessaires à l'élaboration des « os de saint ». Il a, par ailleurs, disposé dans la classe l'ensemble des ces éléments. [10 mns] Le professeur demande ensuite à ses élèves ce qu'ils vont faire et ce dont ils ont besoin pour le réaliser : « ¿ <i>Qué vamos a hacer ? ¿ Qué necesitamos ? ¿ Qué nos hace falta ?</i> ». L'élève qui répond à cette question, pour un des éléments, va le chercher.

	[25 mns] Après cette première approche de la recette, le professeur divise sa classe en groupes de 3 élèves qui réalisent chacun leurs « os de saint ». L'enseignant affichera au tableau les différentes étapes de la recette qu'il dévoile les unes après les autres, tout en demandant à ses élèves ce qu'ils doivent faire : « <i>Tengo que cortar la masa en cuadritos</i> » par exemple. Il est entendu qu'on peut faire travailler, à cette occasion, d'autres tournures d'obligations. Les élèves exécutent la recette jusqu'à l'avant-dernière étape car il faut que la pâte durcisse. [10 mns] Une fois la pâte dure, le professeur reprend la recette, l'après-midi par exemple.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; L'UTILISATION DE L'IMPÉRATIF À LA PLACE DE L'INFINITIF. Cette recette s'inscrit dans un projet plus global sur la fête des morts mexicaine, durant lequel les élèves auront eu l'occasion de se familiariser avec les coutumes pratiquées à cette occasion. Le cours d'espagnol peut se prolonger en arts plastiques avec la réalisation de petits squelettes en carton ou en plâtre tels que les affectionnent les Mexicains.

DOCUMENT 1

HUESOS DE SANTO

INGREDIENTES



500 gramos de almendras
picadas en polvo



mermelada



250 gramos de azúcar en polvo



azúcar glass

USTENSILIOS



una fuente



un rodillo



una cuchara



un cuchillo



una pajilla

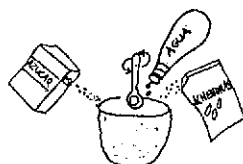


una bandeja

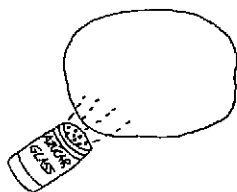
PREPARACIÓN

1. Mezclar el azúcar en polvo con las almendras
y el agua hasta obtener una pasta fina

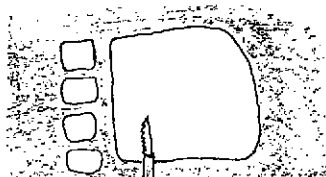
2. Extender la masa con un rodillo



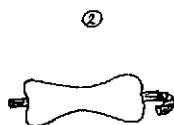
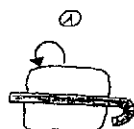
3. Espolvorear azúcar glass para que no se pegue



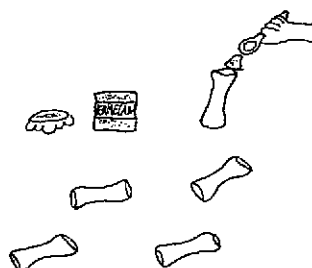
4. Cortar la masa en cuadrillos



5. Envolver los cuadrillos alrededor de una pajilla



7. Cuando la masa está dura,
rellenar con mermelada o crema



b) *Le Pan de muerto*

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3.
<u>OBJECTIFS</u>	DÉCOUVRIR UNE RECETTE TRADITIONNELLE MEXICAINE ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE À LA CUISINE ; CONNAÎTRE LA FÊTE DES MORTS. UTILISATION DE LA CONSTRUCTION <i>HASTA QUE</i> SUIVIE DU SUBJONCTIF ; FORME IMPERSONNELLE (<i>se</i> + verbe) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	INFORMATIQUE (recherche sur internet de renseignements sur la fête des morts) ; MATHÉMATIQUES (mesures et conversions) ; TEXTE INJONCTIF EN FRANÇAIS ; ILLUSTRATION DE LA RECETTE EN ARTS PLASTIQUES.
<u>MATÉRIEL</u>	TROIS AFFICHES FORMAT A3 ; UNE PHOTOCOPIE DE LA RECETTE POUR CHAQUE GROUPE ; DES FEUILLES D'EXERCICES ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET USTENSILES DE LA RECETTE.
<u>DÉMARCHE</u>	L'exécution de la recette se fera sur trois séances. Avant la première, les élèves auront cherché sur internet des renseignements sur la fête des morts au Mexique. <u>SÉANCE 1 : [10 mns]</u> Le résultat des recherches des élèves donne lieu à une confrontation en espagnol des différentes données rencontrées. Etant donné que la recette du « Pan de muerto » est

très courante, les élèves ne manqueront pas de l'évoquer.

[30 mns] Le professeur divise à présent sa classe en cinq groupes à qui il donne une étape de la recette différente. A un premier groupe, la phase 1, à un deuxième, la phase 2, etc. jusqu'au cinquième groupe qui se voit octroyé les phases 5 et 6 qui ne sont pas très longues. Chaque groupe se doit de comprendre puis de réaliser un dessin explicatif de l'étape. Ce travail ne doit pas excéder 30 minutes.

[15 mns] Après ce premier travail en groupe, on procède à une mise en commun des dessins de chacun. Chaque groupe restitue son étape en expliquant son travail. Collectivement, on essaye de remettre en ordre toutes les étapes au tableau. On leur distribuera le plus rapidement possible la fiche recette avec les dessins que les enfants viennent d'élaborer.

SÉANCE 2 : [5 mns] Comme *repaso*, on pourra proposer une lecture de la recette. A cette occasion, le professeur peut dire : « *Lee hasta que veas un punto* » afin de vérifier si l'emploi de « hasta que » est compris.

[20 mns] Le professeur demande désormais de souligner toutes les structures comprenant « *hasta que* + verbe » puis de rechercher quel est l'infinitif de ces verbes. Avec un exemple, il fera remarquer qu'il s'agit d'un mode différent de l'indicatif : « *Doblar au présent de l'indicatif donne dobla tandis que dans la recette nous avons do-*

ble. *Il s'agit du présent du subjonctif*». Comme trace écrite, l'élève pourra conserver ce qui suit :

HASTA QUE + SUBJONCTIF

VERBE EN -AR : *dejar* > *deje*

VERBE EN -ER : *comer* > *coma*

VERBE EN -IR : *añadir* > *añada*

Exemple : *Se deja en un lugar tibio hasta que doble el volumen.*

[10 mns] Après ce travail, les élèves passeront à la réalisation des étapes 2 et 3 de la recette après que leur professeur leur ait expliqué que la phase 1 est déjà prête en raison du temps de repos nécessaire qui aurait allongé de trop la séquence.

SÉANCE 3 : [5 mns] Cette troisième et dernière séance commencera par une phase de rappel collective de ce qui a été fait lors de la séance précédente.

[15 mns] Le professeur invite à présenter ses élèves à terminer la recette en procédant aux étapes 3, 4 et 5.

[30 mns] Pendant la cuisson qui dure 30 mns, le professeur propose des exercices d'application.

EXERCICE 1 : *Vuelve a escribir y completa las sentencias :*

Juan se queda en casa hasta que la lluvia (pararse).

Pedro mira la televisión hasta que el programa (acabarse).

No te vas hasta que (comer) todas las verduras.

Pepita tiene que esperar en el pasillo hasta que el maestro le (permitir) entrar en clase.

EXERCICE 2 : Par groupe de deux, ré-

	aliser le panneau des verbes réguliers au présent du subjonctif avec <i>cantar</i>, <i>comer</i> et <i>vivir</i>. On procédera à la correction lors des dix dernières minutes, puis on passera au plus délicieux moment de la journée : la dégustation du <i>pan de muerto</i>.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; Lors de la première séance, prévoir pourquoi pas un catalogue ou des publicités pour illustrer les dessins des élèves.

PAN DE MUERTO

INGREDIENTES

450 gramos de harina
 15 gramos de levadura
 2 huevos enteros
 7 yemas de huevo
 115 gramos de azúcar
 115 gramos de mantequilla
 115 gramos de manteca
 2 cucharadas de agua de azáhar
 un poco de raspadura de naranja
 3 gotas de extracto de anís
 una pizca de sal
 1 huevo para untar
 1/8 litro de agua
 azúcar refinada para espolvorear

PROCEDIMIENTO

1. Se deshace la levadura en 8 cucharadas de agua tibia y se forma una pasta con la harina necesaria. Se forma una bola y se deja en un lugar a temperatura ambiente hasta que doble el volumen.
2. Se mezcla el resto de la harina con la sal y el azúcar. Se añaden los huevos batidos, las yemas, el agua de azáhar, el extracto de anís, la raspadura de naranja, la manteca y la mantequilla : se amasa hasta que tome una consistencia suave. Se agrega entonces la pasta ya fermentada y se amasa todo.
3. Se unta de grasa la masa obtenida y se cubre con un absorbente. Se deja en un lugar tibio hasta que doble el tamaño (de 6 a 12 horas).
4. Se hacen bolas y se colocan en una bandeja engrasada ; se adornan con trozos de pasta en forma de huesos y de lágrimas que se pegan con huevo.
5. Se cuece a horno caliente (180°) y, poco antes de sacarlo del horno, se unta con yema de huevo. Se pone de nuevo en el horno hasta que dore.
6. Se saca del horno, se deja enfriar y se espolvorea con azúcar.

3) QUELQUES FÊTES DU MONDE HISPANOPHONE

a) *La Semaine Sainte*

La Semaine Sainte (période de Pâques) correspond à une période festive particulièrement importante en Espagne et à Séville en particulier. Elle donne lieu à des centaines de processions religieuses menées par des *cofradías*(confréries) et des pénitents portant les statues représentant la Passion du Christ. Ces *pasos* durent une semaine avant que ne débute, à Séville quelques jours plus tard, la tout aussi célèbre *feria de abril* durant laquelle les Sévillans se retrouvent dans des *casetas* pour danser des *sevillanas* et boire de la *manzanilla*.

b) *Les Sanfermines* de Pampelune

Les *Sanfermines* de Pampelune débutent le 7 juillet de chaque année à midi par le coup d'envoi ou *chupinazo* d'une fusée

depuis la Mairie. Les festivités se terminent le 14 juillet suivant. Durant une semaine, la ville vit au rythme des *encierros* ou mises au toril : tous les matins, à huit heures précises, les six taureaux qui participeront le soir même à la corrida sont conduits par une foule d'*aficionados* vêtus de blanc et de rouge de la sortie de la ville à l'arène. Ces hommes hardis n'hésitent pas à braver le danger en courant devant les taureaux.

c) *Les Fallas de Valence*

Les *Fallas* de Valence constituent l'événement le plus célèbre et le plus important de la ville. Du 13 au 19 mars, circulent dans les rues d'énormes personnages appelés *Ninots*, confectionnés en papier mâché, en bois et en cire qui brûleront durant la nuit de la Saint Joseph. Les *Ninots*, souvent satiriques, se réfèrent aux événements et aux personnalités de l'époque. L'origine des *Fallas* a donné lieu à diverses hypothèses. Pour d'autres, la célébration de ces festivités a commencé au Moyen-Age. Lors de la nuit de la Saint Joseph, le syndicat des charpentiers avait pour habitude de faire un bûcher dans lequel on jetait une pièce de bois en forme de croix sur lequel était placé les bougies pour s'éclairer l'hiver. Des différends entre les ateliers d'artisans auraient engendré la création de caricatures représentant les rivaux dans le but de les ridiculiser. Pour d'autres, cette tradition proviendrait de coutumes païennes.

d) *Les Voladores du Mexique*

La danse des *Voladores*, d'origine préhispanique, impressionne par la dextérité du spectacle. Cinq hommes grimpent sur un haut mât (25 mètres) fiché dans le sol jusqu'à une petite plate-forme aménagée en son sommet. De là, quatre danseurs, attachés par la taille, se lancent dans le vide, tête en bas. Ils exécutent alors treize tours chacun qui, multipliés par quatre, nombre des *Voladores*, représentent les cinquante-deux ans du calendrier sacré mésoaméricain. Le cinquième homme, resté sur la plate-forme (30 cms de diamètre) joue de la flûte et d'un petit tambourin pour implorer les dieux.

4) AU CŒUR DE L'ÂME ESPAGNOLE

a) *La Tuna*

La *Tuna* est une tradition très ancienne qui perdure encore de nos jours au sein de l'université espagnole. Vêtus de leurs costumes noirs et de leurs capes décorées de bouts de tissu colorés et d'écussons du monde entier, de jeunes étudiants dédient leur temps libre à chanter des sérénades aux belles demoiselles en échange de quelques pièces de monnaie. L'origine de la *Tuna* remonte à 1212. Cette année-là, sous le règne d'Alphonse VIII, est fondé à Palencia le premier *Studium*, ancêtre de l'université. Tous les jeunes gens, quelle que soit leur origine sociale, y avaient accès. De là, sont nés les *sopistas*, des étudiants pauvres, qui, en échange de soupe, interprétaient de la musique.

b) *La corrida*

La corrida ne laisse pas indifférent. Certains n'y voient qu'un spectacle cruel et barbare tandis que d'autres la considèrent comme un art. Quoi qu'il en soit, la corrida est une des traditions les plus importantes d'Espagne. Tous les après-midi en période taurine, à cinq heures précises, le *presidente* de la corrida agite son mouchoir blanc marquant ainsi le début de la cérémonie. La musique retentit. Avant que les *toreros* ne toréent proprement dit, le spectateur assiste au *paseillo de las cuadrillas*, c'est-à-dire au défilé de l'équipe de chaque matador. Le rituel est extrêmement précis : entrent d'abord deux *alguaciles* (police de la piste) suivis des trois *toreros* vêtus de leur habit de lumière (*traje de luz*) et coiffés de la traditionnelle *montera*. Les accompagnent les *banderilleros* et les *picadores* à cheval ainsi que les *mozos de caballos* (valets d'arène) et les *areneros* qui entretiennent le sable de la piste. Ferment la marche les *mulillas* et *mulilleros* dont la mission consiste à sortir le taureau après sa mort.

c) *Les tapas*

Les bars à tapas sont très fréquentés non seulement par les touristes mais plus encore par les Espagnols eux-mêmes pour qui les tapas constituent tout un art de vivre. Elles symbolisent la convivialité et la bonne humeur espagnoles. La liste des tapas est si longue qu'on ne pourrait être exhaustif. Néanmoins, on retrouve d'un bar à l'autre et d'un bout à l'autre de la péninsule quelques constantes : les *montaditos* (petits sandwichs chauds) les *pringá* (sortes de rillettes au saumon et au fromage frais), les *sobrasadas* (saucisses piquantes), les gambas frits, les *serrranitos* (gros sandwichs au jambon serrano et de poivrons verts frits), les *pinchitos* (brochettes de viande ou poisson), etc. Ces tapas sont accompagnées généralement de bière, de manzanilla, ou de vins rouges comme ceux de la Rioja ou de Jérez.

2. APPRENDRE PAR LE JEU

Naturel chez l'enfant, le jeu « joue » un rôle d'importance dans l'acquisition du langage et de la sociabilité. Il est donc tout à fait approprié de proposer à ses élèves un certain nombre de jeux de sociétés qui permettront de créer en classe d'authentiques situations de communications. En effet, la langue sera constamment sollicitée ne serait-ce qu'au niveau de l'emploi de l'impératif, du passage de la troisième personne du singulier à la première, de l'emploi de formes affirmatives et négatives, interrogatives et exclamatives, etc. Les jeux proposés ci-dessous constituent donc une série d'exemples pouvant être mis en place avec ses élèves.

1) LA PIÑATA

La *piñata* est, traditionnellement, une figure multicolore à sept pointes que l'on remplit de fruits secs et de bonbons. Elle est accroché au plafond au moyen d'un fil soutenu à l'autre bout par une personne qui la fait bouger pour que le joueur, muni d'un bâton, ne la casse pas trop vite et fasse profiter du spectacle de sa maladresse (il a, en effet, les yeux bandés).

L'origine de la *piñata* est très ancienne. En Chine Impériale, lors des cérémonies du début du printemps qui marquaient l'arrivée de la nouvelle année, il était d'usage de confectionner une figure de bovin recouverte de papiers multicolores à laquelle on pendait des instruments agricoles. La figure était remplie de graines qui se répandaient sur le sol lorsque les mandarins lui frappaient dessus. Marco Polo, lors de ses voyages en Orient, aurait rapporté en Italie cette tradition qui connut plus tard, auprès des rois de Naples et des deux Siciles, un vif succès lors des fêtes de la Cour. Le mot lui-même qui passa ensuite en castillan en 1517 provient d'ailleurs de l'italien *pignatta*.

En Europe, la *piñata* fut adoptée lors du Carême. Il s'agissait alors d'une marmite de terre remplie de douceurs que l'on cassait à l'aveugle. En Amérique, les missionnaires l'utilisèrent non seulement pour attirer les indiens aux cérémonies religieuses mais aussi pour leur expliquer les bases du Catholicisme. En effet, les sept pointes de la *piñata* représenteraient les sept pé-

chés capitaux que tout homme se doit d'éloigner de lui et de détruire, d'où l'utilisation d'un bâton. La *piñata* symboliserait aussi les trois vertus théologiques : la Foi car nous avons les yeux bandés sans autre guide que les voix du Mal ; l'Espoir car nous regardons les Cieux en espérant la récompense ; et la Charité car nous pouvons partager les cadeaux avec autrui.

Au Mexique, il est très fréquent de casser une *piñata* lors des fêtes de fin d'année et, plus particulièrement à Noël. A cette occasion, on chantonne les paroles suivantes :

Dale, dale, dale
 No pierdas el tino
 Porque si lo pierdes, pierdes el camino
 Ya le diste una,
 Ya le diste dos,
 Ya le diste tres.
 Y tu tiempo se acabó

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3.
<u>OBJECTIFS</u>	RÉALISER UN OBJET DE FÊTE ; DÉCOUVRIR UNE TRADITION MEXICAINE. INFINITIF (texte prescriptif) ; LES EMPLOIS DE <i>HACER FALTA</i> ET DE <i>NECESITAR</i> ; L'EMPLOI DE <i>TENER QUE</i> ; L'EMPLOI DE <i>PARA QUE</i> + SUBJONCTIF.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	ARTS VISUELS (création d'un objet de fête).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE DE FABRICATION PAR ÉLÈVE ; UN GRAND PANNEAU AVEC LA LISTE DU MATÉRIEL.
<u>DÉMARCHE</u>	<u>SÉANCE 1</u> : [5 mns] Après un <i>repaso</i> qui porte sur un document traitant des fêtes au Mexique, le professeur annonce que l'activité consistera en la fabrication d'une <i>piñata</i> dont il explique l'origine.

[15 mns] L'enseignant forme deux groupes et affiche au tableau un panneau comportant le nom et le dessin de chaque produit nécessaire à l'élaboration de la *piñata*. Les élèves identifieront aisément le matériel indispensable à l'activité. Le maître peut ainsi demander : « *Para hacer la piñata, ¿ qué necesitáis ?, ¿ qué se necesita ?, ¿ qué os hace falta ?, etc.* » pour attendre les réponses suivantes : « *Para hacer la piñata, se necesita, necesitamos, necesito, nos hace falta, me hace falta, etc.* » L'élève qui a bien répondu ainsi qu'un camarade de l'autre groupe vont chercher le produit dont ils ont besoin.

[40 mns] Dans un premier temps, le professeur ne fournit pas la fiche de fabrication aux élèves mais annonce les étapes les unes après les autres, afin de faire travailler la compréhension orale des enfants (il peut mimer en même temps) :

Primero, necesitáis preparar el engrudo... Ahora, os hace falta recortar... Tenemos que dejarlo secar dos o tres días para que endurezca...

La première phase de fabrication se termine par l'étape n°5.

SÉANCE 2 : [40 mns] Quelques jours plus tard, quand les deux moitiés sont sèches, le professeur reforme les deux groupes précédents ou en constitue de nouveaux : un groupe sera chargé de terminer la boule et de la décorer tandis que l'autre construira les sept cônes. L'enseignant procèdera comme lors de la première séance, à savoir

	qu'il expliquera oralement la démarche à suivre. SÉANCE 3 : Une fois la peinture sèche, il ne reste plus qu'à coller les cônes et à jouer !
<u>REMARQUES</u>	On peut aussi utiliser des ballons de baudruche comme « moule » de la <i>piñata</i>.

DOCUMENT 1

LA PIÑATA

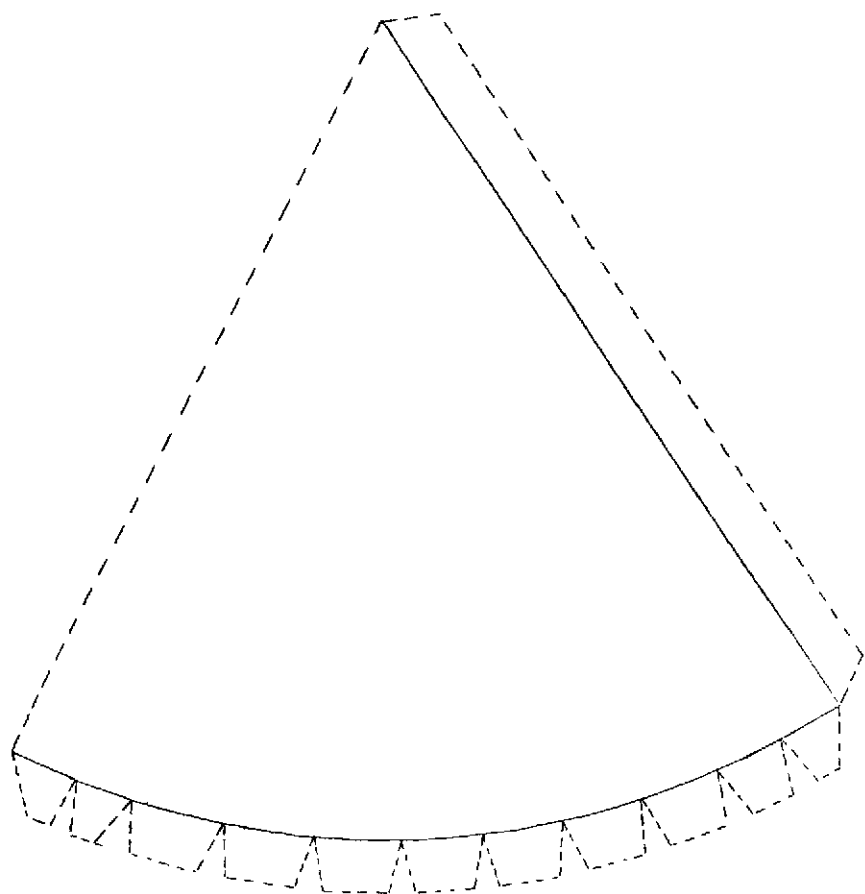
MATERIAL

Papel periódico
Engrudo
Papel blanco
Una fuente
Papel adhesivo
Una cuerda fina
Pintura
Caramelos
Detergente para vajilla
Papel de calcar.

PROCEDIMIENTO

1. Preparar el engrudo siguiendo las proporciones y las indicaciones escritas en el paquete.
2. Recortar muchas bandadas de papel periódico de unos cuatro centímetros de ancho.
3. Untar la fuente de detergente con vajilla. Mojar cada bandada de papel periódico en el engrudo y ponerlas sobre la fuente hasta cierta espesura.
4. Dejar secar dos o tres días.
5. Hacer un agujero en una de las dos mitades de la piñata y enhebrar la cuerda fina. Hacer un nudo.
6. Poner los caramelos en una de las dos mitades.
7. Juntar las dos mitades con papel adhesivo.
8. Pintar la bola.
9. Con los modelos, hacer siete conos pintados y pegarlos en la bola.

GABARIT DES CÔNES :



2) EL BINGO DE LOS PAÍSES

<u>PUBLIC</u>	CYCLES 2 ET 3.
<u>OBJECTIFS</u>	CULTURE : CONNAISSANCE DES VILLES ET DES CAPITALES HISPANO-AMÉRICAINES. VOCABULAIRE LIÉ AUX VILLES ET DES CAPITALES HISPANO-AMÉRICAINES.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	GÉOGRAPHIE (villes et capitales des pays d'Amérique Latine) ; ARTS PLASTIQUES (matériel du jeu).
<u>MATÉRIEL</u>	UNE GRILLE DE JEU PAR ÉLÈVE ; AUTANT D'ÉTIQUETTES QUE DE CAPITALES ; DES GRAINS DE MAÏS POUR CACHER LES CASES.
<u>DÉMARCHE</u>	L'enseignant distribue une grille par élève qui comporte huit cases avec dans chacune d'elles le nom d'un pays hispano-américain. Le professeur aura préparé, au préalable, avec ou sans le concours des élèves, un ensemble d'étiquettes sur lesquelles figure le nom d'une capitale d'un pays d'Amérique Latine. L'enseignant pioche une étiquette, lit ce qui y est inscrit et l'affiche au tableau. Les élèves ayant reconnu la capitale d'un des pays inscrits sur leur grille coche la case correspondante. L'élève qui termine sa grille crie « Bingo » cependant que le maître vérifie avec lui s'il ne s'est pas trompé. A cette occasion, l'élève doit énoncer sa grille ainsi : « <i>La capital de Honduras es Tegucigalpa</i> » ou bien « <i>Tegucigalpa es la capital de Honduras</i> ».

EXEMPLES DE GRILLES :

MEXICO	PERU	PARAGUAY	COLOMBIA
COSTA RICA	VENEZUELA	ARGENTINA	BOLIVIA

CUBA	COSTA RICA	HONDURAS	COLOMBIA
SALVADOR	CHILE	GUATEMALA	PARAGUAY

ARGENTINA	URUGUAY	PARAGUAY	PERU
PANAMA	NICARAGUA	VENEZUELA	ECUADOR

ECUADOR	URUGUAY	PERU	NICARAGUA
HONDURAS	VENEZUELA	PANAMA	ARGENTINA

CUBA	PERU	CHILE	COLOMBIA
GUATEMALA	COSTA RICA	SALVADOR	HONDURAS

REMARQUES

IL EST POSSIBLE DE CRÉER DES GRILLES AVEC D'AUTRES THÈMES :
LES ANIMAUX : Le professeur tire le nom d'un animal et les élèves doivent retrouver son dessin.

Les animaux domestiques : *un perro, un gato, un pez, una tortuga, un pájaro, un conejo, un conejillo de indias, un ratón, una rata, una serpiente, etc.*

Les animaux de la ferme : *una vaca, una gallina, un cerdo, un gallo, un pollo, un cordero, una oveja, una cabra, un pato, un pavo, una paloma, un caballo, un burro, etc.*

Les animaux sauvages : *un zorro, un lobo, un ciervo, un faisán, etc.*

Les animaux exotiques : *un elefante, un león, un rinoceronte, un mono, un cocodrilo, un tigre, una cebra, una avestruz, una gacela, un puma, un bisonte, un leopardo, una jirafa, un hipopotamo, un oso, un papagayo, etc.*

LES MÉTIERS : Le professeur tire le nom d'un métier et les élèves doivent

	retrouver le dessin qui le symbolise. <i>Un médico</i> (un stéthoscope), <i>un maestro</i> (un tableau), <i>un abogado</i> (une robe), <i>un juez</i> (la balance de la Justice), <i>un arquitecto</i> (le plan d'une maison), <i>una enfermera</i> (une seringue), <i>un bombero</i> (le feu), <i>un policia</i> (une arme), <i>un costurero</i> (un fil et une aiguille), <i>un panadero</i> (un pain), <i>un pastelero</i> (un gâteau), <i>un carnicero</i> (un couteau), <i>un cocinero</i> (une toque), <i>un peluquero</i> (des ciseaux), <i>un cartero</i> (une lettre), <i>un mecanico</i> (une voiture), <i>un fontanero</i> (une clef à molette), <i>un zapatero</i> (une paire de chaussures), <i>un albañil</i> (une truelle), <i>un electricista</i> (une ampoule), <i>un agricultor</i> (un tracteur), <i>un pescador</i> (un filet à poissons), <i>un pescadero</i> (un poisson), <i>un joyero</i> (des bijoux) etc. Il est entendu que les élèves ont travaillé au préalable sur le vocabulaire mis en pratique dans ce jeu. Il ne s'agit que d'une vérification ludique de l'apprentissage des connaissances.
--	---

3) REFRANILLOS

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 3.
<u>OBJECTIFS</u>	COMPARER LES PROVERBES ESPAGNOLS ET FRANÇAIS.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	FRANÇAIS (proverbes et expressions) ; ARTS VISUELS (création d'illustrations).
<u>MATÉRIEL</u>	DU PAPIER À DESSIN ; DES STYLOS DE COULEUR.
<u>DÉMARCHE</u>	Les élèves se mettent par deux et se penchent sur le petit jeu « Refranil-

	los » qui consiste à retrouver les sens des proverbes espagnols et à les relier à leur équivalent français. Chaque groupe choisit ensuite une expression parmi les dizaines qui lui sont proposées ci-après afin d'illustrer les deux versions du proverbe, espagnole et française. Cette étape réalisée, on procède à une mise en commun des productions. On les expose et le professeur demande à chaque groupe de justifier le choix de tel ou tel élément du dessin. Cette activité pourra faire l'objet d'une exposition plus générale, dans la classe, en BCD ou dans les couloirs de l'école.
<u>REMARQUES</u>	Il est possible d'exploiter les proverbes hexagonaux en cours de Français et en créer de nouveaux (« à la manière de »).

Tener más valor que un torero.	Ne pas avoir froid aux yeux.
Estar en los cuernos del toro.	Etre dans la gueule du loup.
Soltarle a uno el toro.	Mettre des bâtons dans les roues à quelqu'un.
Echarle a uno un capote.	Tendre la perche à quelqu'un.
Clavar una banderilla a uno.	Lancer des piques à quelqu'un.
Cortarse la coleta.	Prendre sa retraite.
No dejarle a uno ni a sol ni a sombra.	Etre toujours sur le dos de quelqu'un.
Cambiar el oro por el moro.	Troquer son cheval borgne pour un aveugle.
Es un cuento chino.	C'est une histoire à dormir debout.
Hacerse el sueco.	Faire la sourde oreille.
Gastar menos que un japonés en boinas.	Etre pingre comme un rat.
Pasar una noche toledana.	Passer une nuit blanche.

Despedirse a la francesa.	Filer à l'anglaise.
Remover Roma con Santiago.	Remuer ciel et terre.
Dormir a la luna de Valencia.	Rester le bec dans l'eau.
Prometer el oro y el moro.	Promettre monts et merveilles.
Descubrir el Mediterráneo.	Enfoncer une porte ouverte.
Soñar con los angelitos.	Faire de beaux rêves.
Como los perros en misa.	Comme un chien dans un jeu de quilles.
Poco a poco hila la vieja el co- po.	Petit à petit l'oiseau fait son nid.
Asir la ocasión por los cabe- llos.	Saisir la balle au bond.
Buscarle pelos al huevo.	Chercher la petite bête.
No tener pelos en la lengua.	Ne pas avoir la langue dans sa poche.
Echar pelillos a la mar.	Passer l'éponge.
Subírsele a las barbas.	Marcher sur les pieds de quel- qu'un.
Tener a uno entre cejas.	Avoir quelqu'un dans le nez.
Tener pájaros en la cabeza.	Avoir une araignée au plafond.
Tener un ojo en compota.	Avoir un œil au beurre noir.
Poner el caramelo en la boca.	Mettre l'eau à la bouche.
Comerse los codos de hambre.	Sucer des briques (crever de faim).
Tirarle a uno de la lengua.	Tirer les vers du nez.
Quedarse con dos palmos de narices.	Rester le bec dans l'eau.
Estar hasta las narices de uno.	En avoir plein le dos de quel- qu'un.
Sorber el seso a uno.	Tourner la tête à quelqu'un.
Estar mano sobre mano.	Se tourner les pouces.
No mamarle el dedo.	Ne pas être né de la dernière pluie.
Hablar por los codos.	Avoir la langue bien pendue.
Por los cuatro costados.	Jusqu'au bout des ongles.
Estar atado de brazos.	Etre pieds et pongs liés.
No levantar dos pies del suelo.	Etre haut comme trois pom- mes.

No tener pies ni cabeza.	N'avoir ni queue ni tête.
Andar con pies de plomo.	Regarder où on met les pieds.
Tener el pie en dos zapatos.	Avoir le cul entre deux chaises.
Dormir a pierna suelta.	Dormir à poings fermés.
Volver con el rabo entre las piernas.	Rentrer bredouille.
Queda el rabo por desollar.	Le plus dur reste à faire.
Estirar la pata.	Passer l'arme à gauche.
Partirse el pecho por alguien.	Se couper en quatre pour quelqu'un.
Ponerlo todo patas arriba.	Tout mettre sens dessus dessous.
Sacudir el lomo a alguien.	Secouer les puces à quelqu'un.
Volver las espaldas.	Tourner les talons.
Tener seguras las espaldas.	Dormir sur ses deux oreilles.
Dar que roer.	Donner du fil à retordre.
Dar hasta las entrañas.	Donner sa chemise.
Cambiar de piel.	Faire peau neuve.
Morirse por los pedazos de uno.	Avoir quelqu'un dans la peau.
Tener uno el corazón que le sale del pecho.	Avoir le cœur sur la main.
Tener el estómago en los pies.	Avoir l'estomac dans les talons.
Moler los hígados.	Casser les pieds.
Buscarle a uno las cosquillas.	Chercher des puces à quelqu'un.
No tener telarañas en los ojos.	Ne pas avoir les yeux dans sa poche.
No es trigo limpio.	Cela n'est pas très catholique.
Buscar una aguja en un pajar.	Chercher une aiguille dans une botte de foin.
Eso ya es harina de otro costal.	C'est une autre paire de manche.
Es pan comido.	C'est du tout cuit.
Vivir con pan y cebollas.	Vivre d'amour et d'eau fraîche.

A falta de pan, buenas son las tortas.	Faute de grives, on mange des merles.
Llamar al vino vino y al pan pan.	Appeler un chat un chat.
Quedarse como un fideo.	Etre maigre comme un clou.
Poner sal en la mollera.	Mettre du plomb dans la tête.
Quien se pica, ajos come.	Qui se sent morveux se mouche.
Ser más tieso que un ajo.	Etre raide comme un portemanteau.
Es un cuenta garbanzos.	C'est un grippe-sou.
Tropezar en un garbanzo.	Se noyer dans un verre d'eau.
Ser el garbanzo negro.	Etre la brebis galeuse.
Mandar a freír espárragos.	Envoyer promener.
Recibir calabazas.	Essuyer un refus.
Animar el ascua a su sardina.	Tirer la couverture à soi.
Poner toda la carne en el asador.	Mettre tous les œufs dans le même panier.
Tomar el rábano por las hojas.	Faire une bévue.
Parecerse como un huevo a otro huevo.	Se ressembler comme deux gouttes d'eau.
Ser más malo que la carne del pescuezo.	Etre méchant comme une teigne.
Tener mala leche.	Etre de mauvais poil.
Oler el postre.	Avoir vent de quelque chose.
Descubrir el pastel.	Découvrir le pot aux roses.
Hacer un buñuelo.	Bâcler son travail.
Las aventas claras y el chocolate espeso.	Les bons comptes font les bons amis.
No hay miel sin hiel.	Il n'y a pas de roses sans épines.
Venderse como churros.	Se vendre comme des petits pains.
No es grano de anís.	Ce n'est pas du gâteau.
Estar más sano que una manzana.	Avoir bon pied bon œil.
Mascar las agrias.	Ronger son freín.
Estar como pera en dulce.	Etre comme un coq en pâte.

Pedir peras al olmo.	Demander la lune.
Comer como un animal.	Manger comme quatre.
Allí no atan los perros con longanizas.	Ce n'est pas le Pérou.
Darle a uno un perro.	Poser un lapin à quelqu'un.
Es un perro viejo.	C'est un vieux renard.
No hay perro ni garo que no lo sepa.	Ca court les rues.
Tener hambre canina.	Avoir une faim de loup.
Trabajar a mataballo.	Travailler d'arrache-pied.
Caerse del borrico.	Tomber de haut.
Buscarle tres pies al gato.	Chercher midi à quatorze heures.
Dar gato por liebre.	Faire prendre des vessies pour des lanternes.
De noche, todos los gatos son pardos.	La nuit, tous les chats sont gris.
Hay cuatro gatos.	Il y a quatre pelés et un tondu.
Hay gato encerrado.	Il y a anguille sous roche.
Ser arisco como un gato.	Etre un ours mal léché.
Matar dos pájaros en un tiro.	Faire d'une pierre deux coups.
Mirar con ojos de carnero degollado.	Regarder avec des yeux de merlans frit.
Estar más loco que una cabra.	Etre timbré.
Estar hecho un pato.	Etre trempé comme une soupe.
Pagar el pato.	Payer les pots cassés.
Estar como gallina en un corral ajeno.	Etre dans ses petits souliers.
Aburrirse como una ostra.	S'ennuyer comme un rat mort.
No se cazan liebres a son del tambor.	On n'attrape pas les mouches avec du vinaigre.
Cuando las ranas críen pelos.	Quand les poules auront des dents.
No es moco de pavo.	Ce n'est pas du pipi de chat.
Como cebas así pescas.	Comme on fait son lit, on se couche.
No se cogen truchas a bragas enjutas.	On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs.

Te conozco bacalao aunque vienes disfrazado.	Je te vois venir avec tes gros sabots.
En boca cerrada no entran moscas.	Le silence est d'or.
Tener la mosca detrás de la oreja.	Avoir la puce à l'oreille.
El tiempo es oro.	Le temps, c'est de l'argent.
No es cosa del otro jueves.	Ce n'est pas la mer à boire.
Estar hecho un abril.	Etre beau comme un dieu.
Ha nacido de pie.	Il est né sous une bonne étoile.
Después de la tempestad viene la calma.	Après la pluie, le beau temps.
Es como quien ve llover.	C'est comme si on crachait en l'air.
No andar por las nubes.	Avoir les pieds sur terre.
Tener pocas luces.	Ne pas être très malin.
Ver las estrellas.	En voir trente-six chandelles.
Hace un frío que pela.	Il fait un froid de canard.
No se puede nadar y guardar la ropa.	On ne peut ménager la chèvre et le chou.
Estar hecho un adefesio.	Etre fichu comme l'as de pique.
Estar de punta en blanco.	Etre tiré à quatre épingles.
Entrar como una seda.	Entrer comme dans du beurre.
Ir como una seda.	Baigner dans l'huile.
Hacer de su capa un sayo.	N'en faire qu'à sa tête.
Ser tonto de capirote.	Etre bête comme ses pieds.
Cambiarse la chaqueta.	Retourner sa veste.
Cortarle un traje a uno.	Tailler un costard.
Meterse en camisa de once varas.	Se mêler des affaires des autres.
No llegarle a uno la camisa al cuerpo.	Ne pas en mener large.
Estar hecho una braga.	Etre mort de fatigue.
Ser de manga ancha.	Avoir les idées larges.
Estar con las botas puestas.	Avoir le pied à l'étrier.
Hallar la forma de su zapato.	Trouver chaussure à son pied.
Ponerse las botas.	Faire son beurre.

Hay que consultar con la almohada.	La nuit porte conseil.
Tirar la toalla.	Jeter l'éponge.
Pegársele a uno las sábanas.	Faire la grasse matinée.
Quedar a la altura de las zapatillas.	Etre en dessous de tout.
Ir por lana y volver trasquilado.	Tel est pris qui croyait prendre.
Más vale descoser que no romper.	Il vaut mieux plier que rompre.
Una cosa es enhebrar y otra cosa es dar puntadas.	La critique est aisée, mais l'art est difficile.
Ahogarse en poca agua.	Se noyer dans un verre d'eau.
Estar entre dos aguas.	Etre assis entre deux chaises.
Esto es como quien se bebe un vaso de agua.	C'est simple comme bonjour.
Cuando suena el río, agua lleva.	Il n'y a pas de fumée sans feu.
Limpio como un chorro de oro.	Propre comme un sou neuf.
Se le ha mojado la pólvora.	Il s'est calmé.
Llover a cántaros.	Pleuvoir des haliebardes.
Bajarle a uno los humos.	Rabaisser le caquet à quelqu'un.
Andarse por las ramas.	Tourner autour du pot.
De tal palo, tal astilla.	Tel père, tel fils.
No hay razón como la del bastón.	La raison du plus fort est toujours la meilleure.
Dormir como un tronco.	Dormir comme une souche.
Hacer el pino.	Faire le poirier.
Olivo y aceituno todo es uno.	C'est bonnet blanc et blanc bonnet.
Ser más fuerte que un roble.	Etre fort comme un Turc.
Limar las aristas.	Arrondir les angles.
Uno no es de piedra.	On n'est pas de bois.
Hacerle a uno un puente de plata.	Faire un pont d'or à quelqu'un.
Martillar en hierro frío.	Donner des coups d'épée dans l'eau.

Darse un verde.	S'empiffrer de quelque chose.
La vida no es senda de rosas.	Dans la vie tout n'est pas rose.
El que quiera azul celeste, que le cueste.	On n'a rien sans effort.
Poner a uno verde.	En faire voir de toutes les couleurs.
Grande como una casa.	Long comme le bras.
Echar la casa por la ventana.	Mettre les petits plats dans les grands.
Estar entre la espada y la pared.	Etre centre le marteau et l'enclume.
Es cosa de alquilar balcones.	C'est une chose à voir.
Estar pegado a la pared.	Etre fauché.
Cuando una puerta se cierra, ciento se abren.	Un de perdu, dix de retrouvés.
La pelota está en su tejado.	La balle est dans votre camp.
No hay que empezar la casa por el tejado.	Il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs.
Subirse a la parra.	Monter sur ses grands chevaux.
Abonar el terreno.	Préparer le terrain.
Barrer para adentro.	Tirer la couverture à soi.
Pagar los platos rotos.	Payer les pots cassés.
Limpiar el polvo.	Secouer les puces.
Encontrar un hueco.	Réussir à se caser.
Dar en el clavo.	Taper dans le mille.
Tener enchufe.	Avoir du piston.
Las cosas del palacio van despacio.	Tout vient à point à qui sait attendre.
Eso es coser y cantar.	Ca marche comme sur des roulettes.
Andar en coplas.	Etre dans toutes les bouches.
Cantarlas claras a uno.	Dire ses quatre vérités à quelqu'un.
Estar para templar gaitas.	Etre de mauvaise humeur.
Llevar la batura.	Faire la loi.
Estar más alegre que unas castañuelas.	Etre gai comme un pinson.

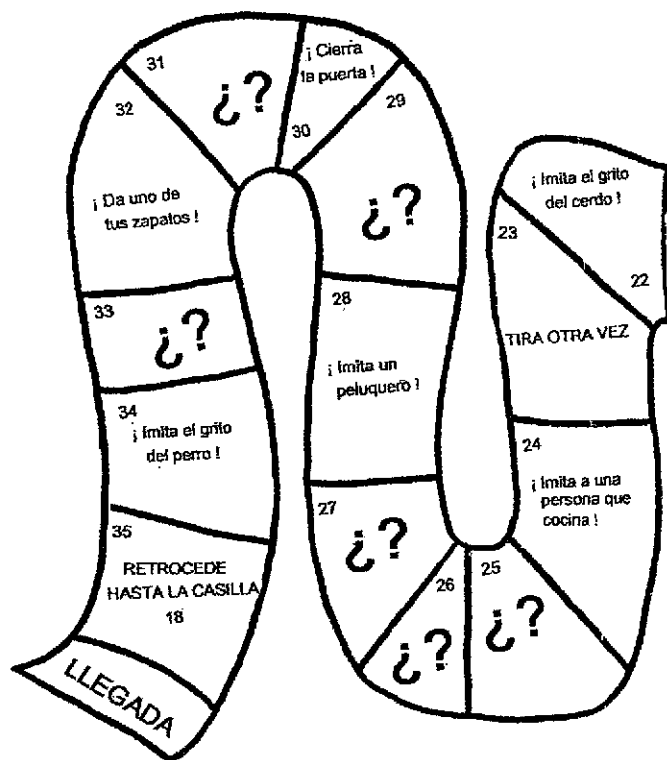
Poner en solfa.	Tourner en ridicule.
Tocar el violín.	Agir à tort et à travers.
Cargar las tintas.	Noircir le tableau.
No decir ni jota.	Ne pas dire un mot.

4) MARCIANITOS

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 2.
<u>OBJECTIFS</u>	VÉRIFIER, DE MANIÈRE LUDIQUE, L'ACQUISITION DES STRUCTURES ET DU VOCABULAIRE VUS TOUT AU LONG DE L'ANNÉE ; ÉTRE CAPABLE DE COMPRENDRE LES CONSIGNES INSCRITES SUR LES DIFFÉRENTES CASES DU JEU ; ÉTRE CAPABLE DE COMPRENDRE UNE QUESTION POSÉE EN ESPAGNOL ET D'Y RÉPONDRE DANS LA MÊME LANGUE EN FAISANT UNE PHRASE COMPLÈTE. IMPÉRATIF ; LA PHRASE INTERROGATIVE ; LE VERBE <i>LLAMARSE</i> ; LES PAYS D'AMÉRIQUE LATINE ; LE CORPS HUMAIN ; LE TEMPS, LES SAISONS, LES JOURS DE LA SEMAINE ET LES MOIS DE L'ANNÉE ; LES COULEURS ; LE VOCABULAIRE DE SITUATION (<i>derecha, izquierda, etc.</i>) ; LES ANIMAUX, LES FRUITS ET LES LÉGUMES ; LES INGRÉDIENTS ET LES USTENSILES DE CUISINE ; LES VÊTEMENTS ; LES CHIFFRES.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	GÉOGRAPHIE (capitales des régions autonomes espagnoles et capitales des pays d'Amérique Latine) ; ARTS PLASTIQUES (matériel du jeu).

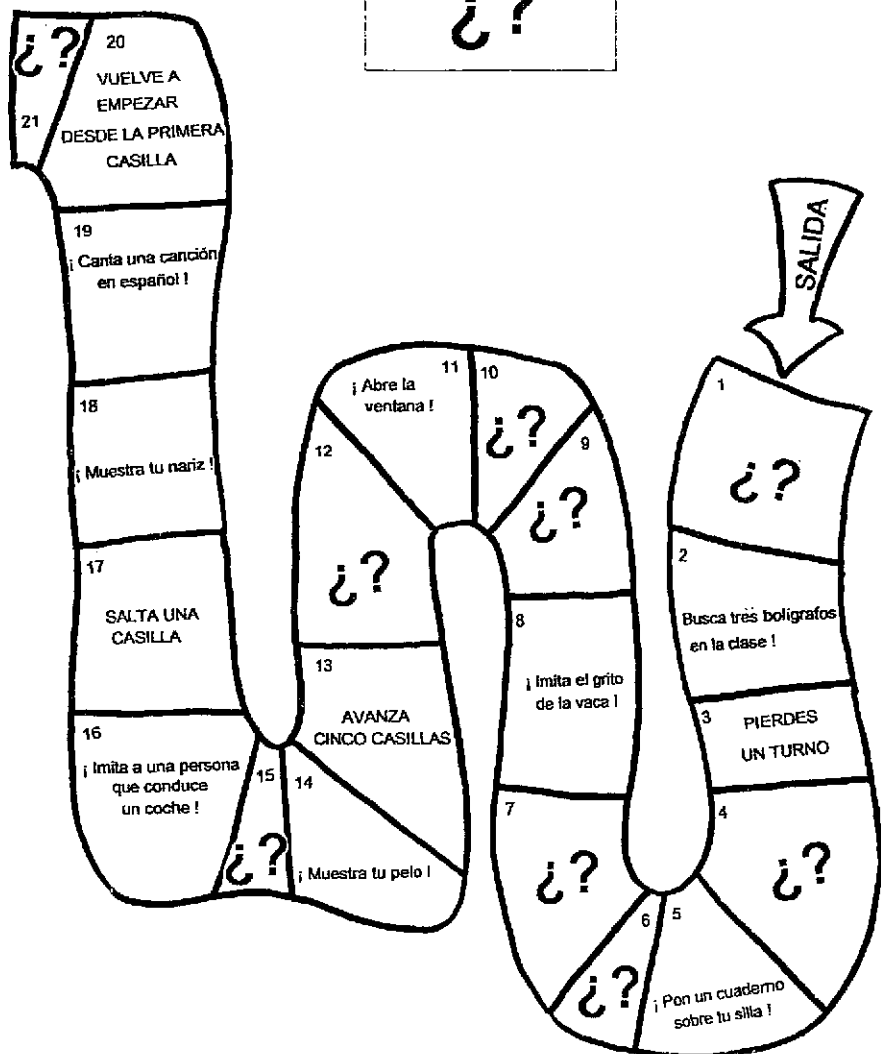
<u>MATÉRIEL</u>	UN PLATEAU DE JEU POUR QUATRE ÉLÈVES ; UN DÉ PAR GROUPE ; UN PION PAR ÉLÈVE ; UN ENSEMBLE DE 24 FICHES-QUESTIONS PAR GROUPE.
<u>DÉMARCHE</u>	Les élèves sont par groupe de quatre. Chacun commence par lancer le dé fabriqué au préalable. Celui qui obtient le point le plus élevé débute la partie et on tourne dans le sens des aiguilles d'une montre. Le joueur avance du nombre de cases donné par le dé. Il existe trois sortes de cases : 1) des cases « Questions » marquées par deux gros points d'interrogation. L'élève doit répondre à la question posée par son voisin qui remettra ensuite la fiche sous le paquet ; 2) des cases « Actions » où l'élève doit exécuter l'action proposée ; et 3) des cases « Informations » qui permettent d'avancer plus vite ou, malheureusement, de reculer. Si l'élève ne répond pas à la question, qu'il ne fait pas l'action demandée ou s'il ne comprend pas le texte espagnol, il passe son tour. Le gagnant est bien entendu celui qui atteint le premier la case d'arrivée.
<u>REMARQUES</u>	UN AUTRE JEU AVEC DE NOUVELLES QUESTIONS ; L'UTILISATION D'UNE AUTRE PERSONNE DE L'IMPÉRATIF OU DE L'INFINITIF. Il est important que chaque élève lise à voix haute les questions et les actions posées. Cela se révélera formateur pour améliorer sa prononciation.

DOCUMENT 1



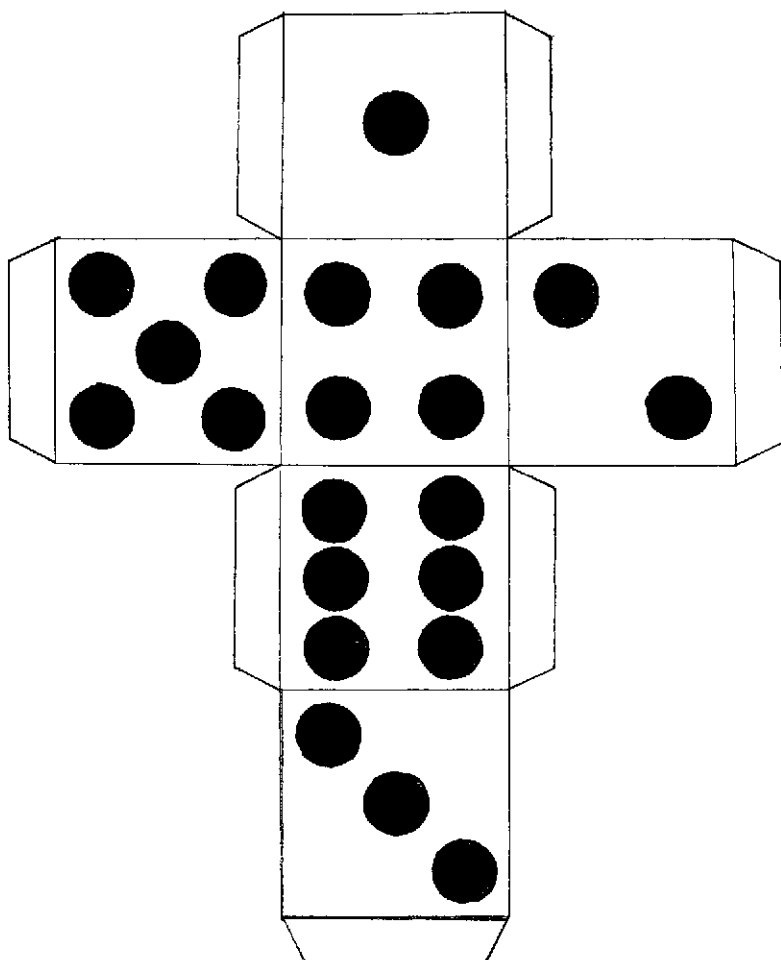
¡ SACA UNA TARJETA !

¿?



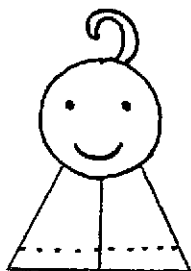
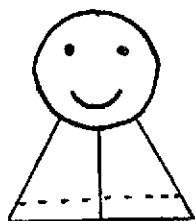
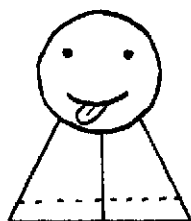
DOCUMENT 2

DÉ À DÉCALQUER :



DOCUMENT 3

PIONS À DÉCALQUER :



DOCUMENT 4

FICHES QUESTIONS À PHOTOCOPIER :

¿Cuál es la capital de España ?	Cita dos países de América latina.	¿ Qué tiempo hace ?
Dime las cuatro estaciones.	¿ Cuántos alumnos hay en la clase ?	¿ Qué se come el día de los Reyes ?
En España, ¿ quién trae los regalos a los niños ?	¿ Cuántos años tienes ?	¿ Cómo se llama tu maestro/a ?
¿ Tienes un animal en casa ? ¿ Cómo se llama ?	¿Cuál es la fecha de tu cumpleaños ?	¿ Dónde se celebra el día de los muertos ?
¿ De qué color es el jersey de tu vecino de la izquierda ?	¿ Cómo se llama tu vecino de la derecha ?	¿Cuál es el color de tu pelo ?
¿ Cuáles son los siete días de la semana ?	¿ Cuáles son los doce meses del año ?	Dime tres nombres de animales.

Dime tres ingredientes para hacer un pastel.	Dime tres utensilios para cocinar.	¿Cuál es lo contrario de <i>alto</i> ?
¿Cuál es lo contrario de <i>la derecha</i> ?	¿Cómo se dice « Noël » en español ?	Dime el nombre de tres frutas.

5) LES MÉDAILLES EN CHOCOLAT

<u>PUBLIC</u>	CYCLE 2.
<u>OBJECTIFS</u>	RÉALISER UNE RECETTE EN ESPAGNOL ; SAVOIR DÉCODER UNE RECETTE ; ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE À LA CUISINE. INFINITIF (texte prescriptif) ; TOURNURES INTERROGATIVES ; TRADUCTION DE L'OBLIGATION (avec <i>tener que</i>) ; VERBE DE MOUVEMENT (avec <i>ir a</i>) ; VOCABULAIRE DES USTENSILES ET INGRÉDIENTS DE LA RECETTE. UNE PARTIE CULTURELLE POURRAIT ÊTRE CONSACRÉE À L'ORIGINE DU CACAO ET DU CHOCOLAT.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	TEXTE PRESCRIPTIF EN FRANÇAIS ; COURS D'E.P.S. (avec pour enjeu le gain de médailles) ; JEUX COLLECTIFS EN ESPAGNOL LIÉS À L'E.P.S. (comme <i>Paco dice</i> ou <i>Primero/Último</i>) ;
<u>MATÉRIEL</u>	UNE FICHE-RECETTE POUR 5 ÉLÈVES, PUIS 1 FICHE PAR ÉLÈVE ;

	UNE GRANDE AFFICHE POUR LE COLLECTIF-CLASSE ; <i>cf.</i> LISTE DES INGRÉDIENTS ET USTENSILES DE LA RECETTE. REMARQUE : PRÉVOIR CE MATÉRIEL POUR CHAQUE SOUS-GROUPE.
<u>DÉMARCHE</u>	[5 mns] Après un <i>repaso</i> qui pourrait porter sur le réemploi de « tener que » et/ou « ir a », l'enseignant affiche au tableau un grand panneau présentant les ustensiles et les ingrédients nécessaires à l'élaboration des médailles en chocolat. Il a, par ailleurs, disposer dans la classe l'ensemble des ces éléments. [5 mns] En espagnol, le professeur explique aux élèves qu'ils vont apprendre à faire des petites médailles en chocolat. Etant donné que l'emploi de la tournure d'obligation « tener que » ainsi que « ir a » a été vu lors des séances précédentes, l'enseignant explique puis demande à un élève : « <i>Para hacer la receta, tienes que utilizar chocolate, ¿ puedes ir a buscar el chocolate ?</i> ». L'élève va chercher le chocolat parmi plusieurs ingrédients et ustensiles dont certains ne font pas partie de la recette. [10 mns] Le professeur invite ses élèves à procéder à l'identique en se posant la question entre eux sous forme de jeu. C'est ainsi qu'un élève demandera à un camarade : « <i>¿ Puedes ir a buscar... ?</i> ». [20 mns] Après cette première approche de la recette, le professeur divise sa classe en groupes de 5 élèves qui réalisent chacun leurs médailles. L'en-

	seignant affichera au tableau les différentes étapes de la recette qu'il dévoile les unes après les autres, tout en demandant à ses élèves ce qu'ils doivent faire : « <i>Tengo que derretir el chocolate</i> » par exemple. Les élèves associent le texte à l'image et exécutent la première partie de la recette, c'est-à-dire jusqu'au refroidissement. [10 mns] Une fois le chocolat dur, le professeur reprend la recette – l'après-midi par exemple –, et utilise de nouveau les mêmes procédés pour terminer l'activité. <u>REMARQUE 1</u> : Il est entendu que la cuisson du chocolat se fait sur des plaques vitrocéramiques ou électriques afin d'éviter au maximum les risques de brûlures. <u>REMARQUE 2</u> : Dans la mesure du possible, il serait souhaitable de prendre des photos de la réalisation des médailles en chocolat pour, en guise d'exercice, remettre en ordre par la suite les images séquentielles.
<u>REMARQUES</u>	UNE AUTRE RECETTE OU UNE FICHE DE FABRICATION ; L'UTILISATION DE L'IMPÉRATIF À LA PLACE DE L'INFINITIF. Le jeu « Paco dice » est l'équivalent de notre jeu du « Jacques à dit » et il permet d'utiliser l'impératif. Exemple : « <i>Paco dice : ¡ Levántate !</i> ». « Primero » se joue ainsi. Un élève ou le professeur donne un ordre : « <i>¡ Tocad algo rojo !</i> » par exemple. Le premier qui s'exécute, reçoit un caillou. Celui qui, à la fin, possède le plus de cailloux, gagne une médaille. « Últi-

	mo » fonctionne sur le même principe. Tous les élèves ont cinq cailloux dans la main. Le professeur ordonne une action – « <i>j Sentaos !</i> » par exemple – et le dernier qui la réalise perd un caillou. Celui qui a conservé le plus de cailloux gagne une médaille.
--	---

DOCUMENT 1

MEDALLAS DE CHOCOLATE



INGREDIENTES



chocolate
(20 gramos para cada medalla)



mantequilla
(5 gramos para cada medalla)

USTENSILIOS



una cuchara de madera



papel de aluminio



una bandeja



una cacerola



moldes redondos

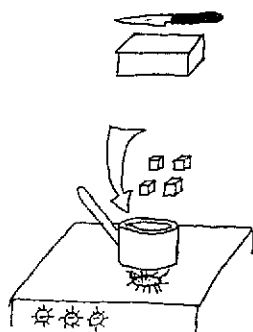


cintas de papel

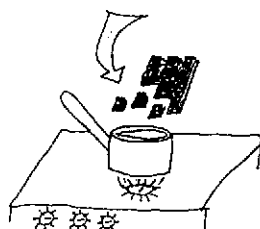


tira adhesiva

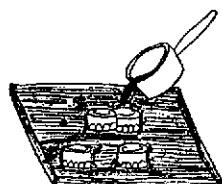
PREPARACIÓN



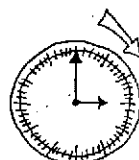
1. Derretir lentamente la mantequilla



2. Partir el chocolate en pedacitos y ponerlos en la cacerola



4. Verter el chocolate en cada molde hasta la mitad



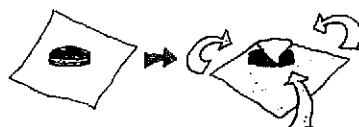
5. Dejar enfriar



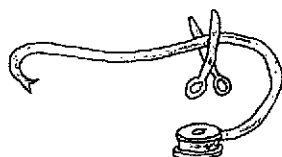
3. Colocar los moldes en la bandeja



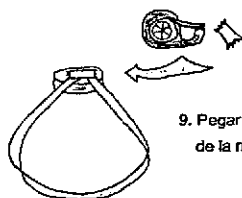
6. Sacar las medallas de chocolate



7. Envolver cada una en papel de aluminio



8. Cortar cintas de papel para cada medalla



9. Pegar la cinta al dorso de la medalla con tira adhesiv:

6) ¿ QUIÉN ES ?

<u>PUBLIC</u>	CYCLES 2 ET 3.
<u>OBJECTIFS</u>	RÉINVESTIR LE VOCABULAIRE DE LA DESCRIPTION PHYSIQUE DE MANIÈRE LUDIQUE ; ÊTRE CAPABLE DE CRÉER UNE SUITE AU JEU ; CULTURE : PRÉNOMS, VILLES ET CAPITALES D'AMÉRIQUE LATINE. SER + ADJECTIF QUALIFICATIF ; LES EMPLOIS DE <i>TENER</i> ; LEXIQUE DE LA DESCRIPTION PHYSIQUE.
<u>INTERDISCIPLINARITÉ</u>	GÉOGRAPHIE (villes et capitales des pays d'Amérique Latine) ; ARTS VISUELS (création de la suite du jeu).
<u>MATÉRIEL</u>	UN DES DEUX MODÈLES DE JEUX PAR GROUPE D'ÉLÈVES (Chaque groupe qui se fait face dispose d'une plaque de jeu avec la représentation de l'ensemble des trente-deux personnages qui ne sont pas disposés de la même façon sur la plaque de l'équipe adverse). UNE SOIXANTAINES DE PASTILLES BLANCHES (pour cacher les personnages éliminés au cours du jeu).
<u>DÉMARCHE</u>	On considère que cette activité se déroule au cours d'une après-midi « jeux » durant laquelle l'enseignant propose aux élèves divers ateliers. Servant de bilan, « ¿ Quién es ? » va mettre en œuvre plusieurs leçons vues tout au long de l'année. L'intérêt du jeu est de retrouver le personnage choisi par chaque équipe parmi les trente-deux hommes et femmes proposés. Pour cela, les élèves vont être amenés à poser

	un ensemble de questions pour retrouver le personnage « mystère ». En voici quelques exemples : <i>¿ Es un hombre ? ¿ Es una mujer ? ¿ Es calvo ? ¿ Tiene el pelo rubio / moreno / liso / rizado / corto / largo ? ¿ Tiene la nariz chata / grande ? ¿ Tiene los labios gruesos / finos ? ¿ Tiene gafas ? ¿ Sonríe ? ¿ Tiene cejas espesas / pulidas ? ¿ Lleva sombrero / gorra / boina ? ¿ Tiene piercing ? ¿ Tiene pendientes ? ¿ Tiene bigote ?</i> A ces questions, l'équipe adverse ne peut répondre que par la négative ou l'affirmative, aucune autre indication ne doit être fournie. Une réponse positive ne donne pas cependant le droit de rejouer. Lorsqu'un joueur pense avoir trouvé le personnage mystérieux, il annonce, au tour suivant, son prénom et sa ville. S'il commet une erreur, il perd la partie.
<u>REMARQUES</u>	Pour les niveaux supérieurs du Cycle 3, on peut axer la description sur le buste du personnage ou sur son corps en entier. Pour ce faire, on ajoute le lexique lié à la description vestimentaire et à l'attitude des personnages. A l'aide des caractéristiques physiques, du listing des noms et des villes ci-dessous, les élèves peuvent créer de nouveaux personnages et de nouvelles plaques de jeu : <u>LE PHYSIQUE</u> : <i>nino/nina, pecas, barba, perilla, patillas, pelo atado/suelto, mono, coletas, melena, etc.</i> <u>LES PRÉNOMS</u> : <i>Pepito, Gabriel, Federico, Alberto, Alvaro, Nacho, Luis, Santiago, Salvador, Nicolás, Amanda,</i>

	<i>Alicia, Mar, Antonia, Beatriz, Lucía, Ana, Marina, Yolanda, Cristina, etc.</i> LES VILLES : <i>Pamplona, Ciudad Real, Badajoz, Marbella, Almeria, Vigo, La Coruña, Lugo, Bilbao, Santander, San Sebastián, Ibiza, Valdepeñas, Mérida, Cartagena, Alicante, etc.</i>
--	--

7) QUELQUES CHANSONS

Baila el marinero

Baila, baila, baila,
 baila el marinero.
 Baila, baila, baila,
 baila con el dedo.
 Con el dedo, dedo, dedo,
 así baila el marinero.
 Con la mano, mano, mano,
 así baila el marinero.
 Con el pie, pie, pie,
 así baila el marinero.
 Con la cabeza, cabeza, cabeza,
 así baila el marinero.

A la víbora de la mar

A la víbora, víbora de la mar, de la mar
 por aquí pueden pasar
 los de adelante corren mucho y los de atrás se quedarán
 tras, tras, tras.
 Una mexicana que fruta vendía
 ciruela, chabacano, melón y sandía
 verbena, verbena, jardín de matatena
 campanita de oro déjame pasar
 con todos mis hijos, menos el de atrás
 tras, tras, tras
 Será melón, será sandía,

será la vieja del otro día, día, día.

A la una.

A la una, sale la luna.
A las dos, sale el reloj .
A las tres, bajito es.
A las cuatro, doy un salto.
A las cinco, doy un brinco.
A las seis, no me ves.
A las siete, anda, ¡ vete !
A las ocho, ten bizcocho.
A las nueve, toma nieve.
A las diez, otra vez.

Una casita redondita.

Una casita
muy redondita
con dos ventanitas
y una puerta
y el timbre :
¡ Riiiiiiin !

Los dedos de la mano.

Eran cinco niños en la cama,
el chiquitín empuja, empuja a sus hermanos
y el pulgar se cayó.
Eran cuatro niños en la cama,
el chiquitín empuja, empuja a sus hermanos
y el índice se cayó.
Eran tres niños en la cama ,
el chiquitín empuja, empuja a sus hermanos
y el mayor se cayó.
Eran dos niños en la cama ,
el chiquitín empuja, empuja a sus hermanos
y el anular se cayó.
« ¡ Qué bien ! »se dice el chiquitín.

¡ Solo en la cama por fin !

La naranja

La naranja ya está seca,
amarillo está el limón.
La sandía está llorando,
está riendo el melón.

Chocolate

Uno, dos, tres, cho-
Uno dos tres, co-
Uno, dos, tres, la-
Uno, dos tres, te-
bate, bate, bate, bate
bate, bate chocolate.

Caracol

Caracol, caracol
saca los cuernos al sol.
Que tu padre y tu madre
también los sacó.

Canción de carnaval

De guajira o de poblana
yo me voy a disfrazar.
De gaucho o de vaquero
yo me voy a disfrazar.
Ja, ja, ja, ja, ja, ja,
es el carnaval.

El pájaro carpintero

Toc, toc, toc,
toc, toc, toc
toc, co, toc, toc, toc

Un pájaro carpintero
se puso a martillar
to, co toc,
haciéndole un agujero
a un gordísimo peral
to, co, toc.
Las peras le reclamaron
gritando a más no poder :
« si sigues martillando
nos vamos a caer » (bis)
Toc, toc, toc,
toc, toc, toc
toc, co, toc, toc, toc.
El pájaro carpintero
siguió con su martillar
to, co, toc,
y las peras se cayeron
debajito del peral
¡ Aaayyyy !
Y el pájaro carpintero
las tuvo que colgar
con elástico de goma
y alambre de metal (bis)
Toc, toc, toc,
toc, toc, toc
toc, co, toc, toc, toc

La serpiente de tierra caliente

Ahí va la serpiente de tierra caliente
que cuando se ríe se le ven los dientes
¡ Uy ! que está demente crítica la gente
porque come plátanos con aguardiente.
La serpiente un día
se vino a tierra fría,
para hacerse un peinado,
en la peluquería.
Pero, ay qué tristeza,
porque en su cabeza

no tiene ni un pelito
y no se pudo peinar.
Ahí va la serpiente de...
La serpiente un día
se vino a tierra fría
a comprarse zapatos
en la zapatería.
Pero ; ay qué pereza
y que amarga sorpresa
como no tiene patas
nada pudo comprar.
Ahí va la serpiente de...

La iguana y el perezoso

Había una vez una iguana
con una ruana de lana
peinándose la melena
junto al río Magdalena.
Y la iguana tomaba café
tomaba café,
a la hora del té (bis)
Llegó un perezoso caminando
en pijama y bostezando,
le dio un empujón a doña iguana
y la lanzó de cabeza al agua.
Y el perezoso se toma el café,
se toma el café,
a la hora del té (bis)
La iguana volvió toda mojada
furibunda y enojada
le espicha la oreja al perezoso
y lo encerró en el calabozo.
Y la iguana termina el café,
termina el café,
a la hora del té (bis)

La ronda del Paraguay

La, la, la, la, la, la, la
bailemos una ronda en el Paraguay.
Yo digo que lo encuentro
tú dices que no hay (bis).
Arriba de una palmera
hay un tiburón
haciéndose su nido
con pajas y turrón (bis).
Ahí viene un ciempiés
feo, largo y chato,
que usa solamente
99 zapatos (bis).
Ahí hay una araña
sentada en una tela ;
gritando como loca
porque le duele la muela (bis).
Llegó el perro dentista
comiendo una cereza
y le sacó la muela
con una llave inglesa (bis)
Bailemos...

El gato Martínez

Una tarde muy hermosa
la ratita Carmen Rosa
va camino hacia la plaza,
cuando ve al gato Martínez
lavando sus calcetines
en el patio de su casa.
Ay, ay, ay, ay, miau, miau
viva el gato Martínez,
que se lustra los zapatos,
que se peina los bigotes
y lava sus calcetines.
Esa tarde tan hermosa,
la ratita Carmen Rosa

cocinó pastel de tuna,
convidó al gato Martínez
a que venga en calcetines
a comer bajo la luna.
Ay, ay, ay, ay, miau, miau
viva el gato Martínez,
que se lustra los zapatos,
que se peina los bigotes
y lava sus calcetines.
La ratona se ha casado
con su gato enamorado
y comieron camarones,
pues su marido Martínez
el que anda en calcetines
ya no caza más ratones.
Ay, ay, ay, ay, miau, miau
viva el gato Martínez,
que se lustra los zapatos,
que se peina los bigotes
y lava sus calcetines.

Cuento alemán

Una oveja en la montaña
ha salido a jugar
con la blanca nieve en polvo
se ha querido deslizar.
Se vistió con traje largo
nadie sabe bien por qué,
con un gorro azul
y cáscaras de platano en los pies.
Oleri, oleri, oleri, yu, ju, ju
oleririri, oleririri, oleri, yu, ju, ju.
Ahí viene la ovejita
a toda velocidad,
con los ojos bien cerrados
porque no quiere mirar.
Ovejita, ten cuidado,
que la pista se acabó,

por el aire va volando
y al barranco se cayó.
Oleri, oleri, oleri, yu, ju, ju
oleririri, oleririri, oleri, yu, ju, ju.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
I. ENSEIGNER L'ESPAGNOL À L'ÉCOLE	11
1. DE L'INTÉRÊT D'APPRENDRE UNE LANGUE VIVANTE	13
1) LE BON MOMENT	13
2) LE « GOÛT DE L'AUTRE »	14
3) DES DIFFICULTÉS MATÉRIELLES	15
2. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	17
3. CONSEILS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES	39
4. UN EXEMPLE DE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	43
5. ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	49
6. LE SYSTÈME ÉDUCATIF ESPAGNOL	51
II. PRÉPARER L'ÉPREUVE D'ESPAGNOL AU C.R.P.E.	53
1. CONTENU ET NOTATION DE L'ÉPREUVE	55
2. DOCUMENTS POUR LA PARTIE PÉDAGOGIQUE	59
1) <i>LA ESCUELA</i>	59
2) <i>ME DUELE</i>	67
3) <i>LOS VESTIDOS</i>	75
4) <i>CARNÉ DE IDENTIDAD</i>	82
5) <i>DE VACACIONES</i>	87
6) <i>EL PAISAJE</i>	91
7) <i>LOS BUÑUELOS</i>	95
8) <i>EL ESPACIO</i>	100
9) <i>LOS TRES CERDITOS</i>	106
10) <i>CAPERUCITA ROJA</i>	109
3. DOCUMENTS POUR LA PARTIE LINGUISTIQUE	113
1) LA LECTURE	113
2) L'ÉCOLE	114
3) LES INCENDIES	115
4) L'ABANDON D'ANIMAUX	116
5) LE FOOTBALL	117
6) IDENTITÉ ESPAGNOLE	118
7) IDENTITÉ MEXICAINE	119
8) L'IMMIGRATION	120
9) L'ALIMENTATION	121
10) ÉCOLOGIE	123

III. APPRENDRE AU MOYEN D'ACTIVITÉS LUDIQUES, 125 CULTURELLES ET ARTISTIQUES

1. CONTENU CULTUREL ET APPRENTISSAGE	127
1) LES FÊTES DE FIN D'ANNÉE EN ESPAGNE	127
a) <i>Le Roscón de Reyes</i>	128
b) <i>Le Turrón de almendras</i>	132
c) <i>Le Mazapán</i>	137
2) LE JOUR DES MORTS AU MEXIQUE	141
a) <i>Les Huesos de Santo</i>	141
b) <i>Le Pan de muerto</i>	146
3) QUELQUES FÊTES DU MONDE HISPANOPHONE	150
a) <i>La Semaine Sainte</i>	150
b) <i>Les Sanfermines</i> de Pampelune	150
c) <i>Les Fallas de Valence</i>	151
d) <i>Les Voladores du Mexique</i>	151
4) AU CŒUR DE L'ÂME ESPAGNOLE	152
a) <i>La Tuna</i>	152
b) <i>La corrida</i>	152
c) <i>Les tapas</i>	153
2. APPRENDRE PAR LE JEU	155
1) LA PIÑATA	155
2) EL BINGO DE LOS PAÍSES	161
3) REFRANILLOS	163
4) MARCIANITOS	172
5) LES MÉDAILLES EN CHOCOLAT	179
6) ¿ QUIÉN ES ?	185
7) QUELQUES CHANSONS	187

Questions Espagne à l'Harmattan

FÊTES ET RITES AGRAIRES EN EUROPE

Métamorphoses ?

sous la direction de J. BONNET CARBONELL et L.S. FOURNIER

Dans une Europe dite post-moderne, il n'est pas inintéressant de s'interroger sur l'existence ou la persistance, la vitalité ou la revitalisation de fêtes ou de rites agraires. La quasi-sacralisation des mises en scène et la forte charge symbolique des gestes et des propos sont les agents efficaces de transmission de traditions, contribuant ainsi à faire de ces fêtes des fêtes patrimoniales et identitaires. De là leur diversité : fête des châtaignes en Galice, pesée des bébés en Espagne, fêtes vinicoles des saints patrons de la vigne en France...

(23 €, 269 p)

ISBN 2-7475-7057-6

MAIN DANS LA MAIN AVEC JOAQUIN RODRIGO

L'histoire de notre vie

KAHMI Victoria

Joaquin Rodrigo est l'un des plus grands compositeurs espagnols du vingtième siècle. Nommé par l'UNESCO "Personnalité Universelle pour l'année 2001", c'est à Paris qu'il rencontre la jeune pianiste turque Victoria Kamhi, qui sera son épouse et sa fidèle collaboratrice tout au long de sa vie, c'est à Paris qu'il compose le "concerto d'Aranjuez" de renommée mondiale.

(27 €, 304 p)

ISBN 2-7475-7284-6

DES FEMMES ET DES FERMES

Genres, parcours biographiques et transmission familiale

CARDON Philippe

préface de Rose-Marie LAGRAVE

Les femmes ont toujours travaillé sur les exploitations agricoles. L'augmentation du nombre de femmes exerçant une activité professionnelle principale hors de l'exploitation a par ailleurs laissé penser que l'agriculture familiale avait vécu. La démarche comparative entre deux régions européennes, la Franche-Comté (France) et l'Andalousie (Espagne) montre l'existence de trajectoires professionnelles discontinues des femmes, et inversées selon les régions : salariées extérieures devenant agricultrices en Franche-Comté, agricultrices devenant salariées hors de l'exploitation en Andalousie.

(Coll. Logiques sociales, 26 €, 312 p)

ISBN 2-7475-7280-3

FERNAND BRAUDEL ET LES SCIENCES HUMAINES

AGUIRRE ROJAS Carlos Antonio

Traduit de l'espagnol par Steven JOHANSONN et François MINAUDIER

Existe-t-il une conception globale de l'histoire, qui soit une conception spécifiquement braudelicienne ? En répondant d'une manière affirmative à cette question, ce livre se veut, en même temps, une "introduction générale" à la pensée et à l'œuvre de Fernand Braudel et une invitation à la lecture directe de ses principaux livres et articles. Ce livre met en évidence les contributions fondamentales au niveau théorique, méthodologique, problématique et historiographique développées par le plus grand historien du XX^{ème} siècle.

(29,50 €, 354 p)

ISBN 2-7475-6890-3

L'AVÈNEMENT DE L'OPINION PUBLIQUE

Europe et Amérique XVIII^e-XIX^e siècles

coordonné par Javier FERNANDEZ SEBASTIAN et Joëlle CHASSIN

Le gouvernement représentatif moderne se définit lui-même habituellement comme un régime fondé sur l'opinion publique. Cependant l'opinion publique, loin d'être une notion ubiquiste et intemporelle, est un concept ancré dans le temps et l'espace, dont l'affleurement dans le discours politique coïncide avec la phase ultime de l'Ancien Régime et l'aube du libéralisme dans le monde occidental. En fonction des contextes, des idéologies, des théoriciens et des acteurs historiques, l'opinion publique a joué des rôles très divers.

(Coll. *Recherches et Documents Espagne*, 31 €, 360 p)

ISBN 2-7475-7159-9

CULTURE ET MYTHOLOGIES DES ILES CANAIRES

CHANEL-TISSEAU DES ESCOTAIS Josette

L'archipel canarien a été considéré pendant l'Antiquité comme une zone redoutée délimitant le bout du monde : il a suscité nombre de phantasmes. Sans avoir jamais dépassé l'âge de pierre, sa population primitive, consciente d'une identité particulière, a longtemps refoulé toute hégémonie territoriale ou influence culturelle. Aujourd'hui, les Iles Canaries revendiquent une culture située aux confins du réel : elle mélange une mythologie originale, une Leyenda Negra canarienne et les effets de la globalisation et de la mondialisation. Une belle introduction à ces îles atlantiques.

(Coll. *Horizons Espagne*, 17.50 €, 200 p)

ISBN 2-7475-6448-7

IDENTITÉS PÉRIPHÉRIQUES

Péninsule ibérique, Méditerranée, Amérique latine

coordonné par Marie-Lucie COPETE et Raul CAPLAN,

en collaboration avec Isabelle RECK

Des historiens, des anthropologues et des littéraires, spécialistes de la Péninsule ibérique, de l'Amérique latine et du monde méditerranéen, expliquent comment, du XVI^e au XX^e siècle, se mettent en place mécanismes identitaires et identités nouvelles. Musulmans de la monarchie catholique espagnole, esclaves africains du Portugal, Indiens de Bolivie, métis et mineurs du Pérou colonial, pauvres de deux côtés de l'Atlantique, sont au cœur de cette recherche sur les identités périphériques.

(Coll. *Recherches et Documents Espagne*, 24 €, 271 p)

ISBN 2-7475-7353-2

MARIE-LOUISE ROI D'ESPAGNE. 1751-1819

Jean CAMES

Le génie de Goya a rendu son visage familier à tous les amateurs d'art. Au musée du Prado nul visiteur ne lui échappe dans la salle où elle trône, entourée de sa famille. Pourtant qui est-elle? Petite-fille de Louis XV, élevée par Condillac, orpheline très jeune, elle a quitté son Italie natale pour les austérités de la Cour d'Espagne. Eprise d'art, orgueilleuse, sensuelle, dépensière, intrigante mais surtout passionnée, elle a régné vingt ans au cours d'une période agitée. Avec elle c'est toute l'Espagne du temps de Goya qui revit, avec ses ombres et ses lumières.

(30 €, 400 p)

ISBN 2-7475-6362-6

LA MONTÉE DU MILITARISME EN ESPAGNE

D'une dictature à l'autre (1923-1939)

BALUTET Nicolas

Les années couvrant la période de la dictature de Miguel Primo de Rivera, de la Deuxième République et de la Guerre civile (1923-1939) virent le retour de l'armée sur le devant de la scène sociale et politique. La proclamation de la République le 14 avril 1931 ne bouleversa pas fondamentalement l'importance du militarisme dans la société. La Guerre civile mit en lumière de manière tragique ce processus de militarisation qui avait accompagné l'influence grandissante de l'armée dans la société espagnole depuis 1923.

(Coll. *Recherches et Documents Espagne*, 11 €, 96 p)

ISBN 2-7475-6107-0

LE RÉGIONALISME EN ESPAGNE

L'exemple de la Cantabrie

SIMON Emanuelle

L'étude du processus de régionalisation de la Cantabrie dans le système des Communautés Autonomes en Espagne, conduit, à partir de l'idée de région, à aborder cette question par l'analyse conceptuelle, l'histoire, l'étude des mouvements régionalistes et par la représentation que les Cantabres, depuis le XXe siècle, ont de cette partie de l'Espagne. Aujourd'hui, la région est une réalité politique. Que représente-t-elle pour ses habitants ?

(33 €, 407 p)

ISBN 2-7475-5786-3

ORAN LA JOYEUSE

Mémoires franco-andalouses d'une ville d'Algérie

SALINAS Alfred

Depuis sa fondation en 902 par des marchands andalous, Oran a subi la loi de nombreux conquérants, mais ces péripéties n'ont guère affecté son empreinte espagnole. L'hispanité a atteint son apogée sous la présence française. Les concepts d'immigré et d'autochtone se confondaient alors. Une population majoritairement issue de l'immigration ibérique faisait d'Oran la cinquième ville de France, tandis que l'écrivain Albert Camus, aux ascendances espagnoles, lui donnait une renommée mondiale à travers son ouvrage clé *La Peste*.

(28,30 €, 320 p)

ISBN 2-7475-6585-8

PARLONS CEBUANO
(PHILIPPINES)

POTTIER-QUIROLGICO Marina

Les Philippines font partie de l'Asie du Sud-Est. A la lisière de la mer de Chine, sept mille cent îles composent cet archipel, dont 2000 sont à peine habitées. Langue maternelle d'environ 28 millions de Philippins (soit 34 % de la population), le cebuano-binisayà est parlé à Cebu, Negros, Leyte et dans la partie septentrionale de Mindanao. Le nombre d'emprunts espagnols est beaucoup plus important en cebuano-binisayà, que dans le tagalog ou d'autres langues et dialectes des Philippines, puisque c'est dans les Visayas que se sont d'abord installés les Conquistadores.

(Coll. Parlons, 19 €, 208 p)

ISBN 2-7475-5811-8

L'Amérique Latine à l'Harmattan

LE CONFLIT ARMÉ EN COLOMBIE ET LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

LAZZERI Pietro. Préface de Pierre du BOIS

Depuis une décennie, la guerre connaît une escalade sans précédent, sur fond d'augmentation exponentielle de la production et du trafic de drogues. Forces armées, groupes paramilitaires et guérillas s'affrontent pour le contrôle du pays et de ses ressources avec des conséquences dramatiques pour la population civile. Ce livre analyse l'évolution des politiques des différents acteurs de la communauté internationale (États-unis, Union européenne et organisations internationales).

(Coll. Recherches Amériques latines, 21 €, 239 p.) ISBN 2-7475-7440-7

ANTHROPOLOGIE DES INDIENS ASHÉNINKA

D'AMAZONIE. Nos sœurs Manioc et l'étranger Jaguar

LENAERTS Marc. Préface de Patrick MENGET

D'après les données recueillies chez les Indiens Ashéninka, à la frontière du Brésil et du Pérou, bien des idées reçues sont à revoir. Pour certaines, c'était assez prévisible : les savoirs indigènes n'ont par exemple rien d'un "trésor ancestral" stable. D'autres soulèvent des questions beaucoup plus troublantes pour les sciences cognitives ou l'anthropologie appliquée : malgré l'universalité du cerveau humain, les perceptions les plus immédiates des Ashéninka semblent remodelées par leurs croyances ontologiques : littéralement, ils ne voient pas les plantes et les animaux comme nous.

(Coll. Recherches Amériques latines, 23,80 €, 273 p.) ISBN 2-7475-7832-1

MYTHES DE L'AMAZONIE

Une traversée de l'imaginaire shipibo

BERTRAND-RICOVERI Pierrette

Ce livre est un voyage fascinant au sein de l'imaginaire d'un peuple indien de l'Amazonie. Les Shipibo vivent au Pérou au cœur de la forêt, et cherchent à préserver l'essentiel de leur culture. Issus de paroles partagées, les textes rassemblés ici participent de cette sauvegarde. Ils sont un témoignage de la richesse d'un système de pensée menacé à tout moment d'une transformation rapide et profonde. Cette mythologie est perméable au temps : sa transmission perpétue les savoirs des Anciens.

(Coll. Recherches Amériques latines, 27 €, 320 p.) ISBN 2-7475-7875-5

POUR COMPRENDRE LA CRISE ARGENTINE

Sous la direction de Denis ROLLAND et Joëlle CHASSIN

Cet ouvrage fournit de nombreuses clés pour comprendre la crise financière, économique, politique et sociale qui malmène et déchire

l'Argentine. Des auteurs de spécialités, nationalités et opinions très variées étayent ou bousculent certaines perceptions ou analyses trop simplement établies. Cette publication est ainsi une introduction pertinente à la complexité de l'Argentine d'aujourd'hui.

(*Coll. Horizons Amériques Latines*, 22.90€, 278p) ISBN 2-7475-3865-6

LES OASIS DU DÉSERT D'ATACAMA, NORD CHILI

Gestion de l'eau et défi du temps

ALONSO Luc, NUNEZ Lantaro, POURRUT Pierre

Préface et rédaction de Bernard LACOMBE

L'Atacama est une région minière riche (salpêtre, cuivre) et un des déserts les plus arides du monde, dont l'altitude va de 2 à 5000 m. C'est aussi une région qui deviendra, dans le futur, un des hauts lieux du tourisme vu sa beauté. Les auteurs ont étudié ce désert et ces hommes dans l'optique d'une question qui devient cruciale aujourd'hui : celle des ressources. Cet ouvrage couvre les trois millénaires passés. Abondamment illustrés de cartes, il donne à entendre sur une des régions du monde les plus méconnues, et pourtant les plus impressionnantes

(*Coll. Ressources renouvelables*, 12.20 €, 144 p.) ISBN 2-7475-3712-9

MADAME LA PRÉSIDENTE

ROMERO DE NOHRA Flor

Dans un pays latino-américain imaginaire, Lupita Perez aspire à devenir un grand leader politique. Elle se présente aux élections présidentielles... Fantaisie et humour débridé se mêlent dans les aventures de la protagoniste. Un humour qui cache cependant une dénonciation virulente des mœurs politiques de beaucoup de pays d'Amérique latine. Une oeuvre originale, un roman colombien important.

(*Coll. L'Autre Amérique*, 18,30 €, 223 p.) ISBN 2-7475-3985-7

JUAN RULFO : L'INCERTAIN

PALAISSI-ROBERT Marie-Agnès

L'œuvre de Juan RULFO se situe au centre d'un monde instable, à la frontière entre le rationnel et l'irrationnel, la réalité et l'illusion, le réel et l'imaginaire. Son écriture construit une oeuvre ouverte qui permet la coexistence de plusieurs points de vue et de différentes réalités. L'incertain y joue un rôle fondamental. M.A Palaisi-Robert propose une nouvelle lecture de l'oeuvre de Juan Rulfo en expliquant comment la notion d'incertain est au coeur de ce monde clos et en offre une issue.

(*Coll. Critiques littéraires*, 29 €, 366 p.) ISBN 2-7475-3932-6

L'ÉMERGENCE DE L'ARBITRAGE COMMERCIAL INTERNATIONAL EN AMÉRIQUE LATINE. L'efficacité de son droit

FRUTOS-PETERSON Claudia

Ces dernières années, les pays latino-américains ont entrepris de grands changements en ce qui concerne la réglementation de l'arbitrage commercial international. Ils ont ratifié les principales conventions internationales en la matière, modifiant les mécanismes juridiques

internes et internationaux de ces pays. Cet ouvrage aborde les étapes de la formation d'un droit de l'arbitrage commercial international en Amérique latine et présente les évolutions juridiques qui en ont permis une pratique accrue et en évalue l'efficacité.

(*Coll. Logiques Juridiques*, 41 €, 524 p.)

ISBN 2-7475-4129-0

MONTEVIDEO1888-1889

Stéphane Fleury, un diplomate face au Pampero

HUBERT-BRIERRE Jean

A la fin du XIX^{ème} siècle, l'époque des explorateurs est révolue, mais les Européens avaient encore beaucoup de choses à apprendre sur le Nouveau Monde. Ce fut le cas de Stéphane Fleury, qui, pendant un séjour d'à peine plus d'un an, a noté scrupuleusement tout ce qu'il apprenait sur le bassin du Rio de La Plata, principalement sur l'Uruguay, où il était secrétaire d'ambassade. Il s'est attaché à évoquer les traditions locales, civiles ou religieuses, à faire les portraits des hommes politiques et des personnalités qu'il a fréquentés.

(32 €, 394 p.)

ISBN 2-7475-4246-7

L'HÉGÉMONIE DES FINANCIERS AU MEXIQUE SOUS LE PORFIRIAT. L'autre dictature

PEREZ-SILLER Javier

Pour moderniser le pays, le régime de Porfirio Diaz, 1877-1911, cherche à attirer des investisseurs étrangers. Au début du XX^e siècle, les Científicos, artisans de cette politique, privilégient les rapports avec des capitalistes français. A travers le rôle de la fiscalité, de l'utilisation des deniers publics et l'orientation de la politique économique et financière, cet ouvrage dévoile la genèse d'une puissante communauté d'intérêt qui contribue à la modernité du Mexique et à la consolidation de la dictature.

(*Coll. Recherches et Documents -Amériques latines*, 18 €, 208 p.)

ISBN 2-7475-4308-0

HISTOIRE DES CÔTES COLOMBIENNES

Navigation, commerce et guerres civiles à l'époque de Bolivar

LAFFITE Christiane

Cet ouvrage offre une étude détaillée, documentée et claire de la côte colombienne à un moment particulièrement important de son histoire nationale : la période de l'indépendance. Après une présentation de la géographie et du système de défense de cette zone maritime, l'auteur nous plonge dans un monde où se chevauchent histoire commerciale, sociale, culturelle et maritime, sur fond de guerres civiles opposant royalistes et républicains.

(*Coll. Recherches et Documents - Amériques latines*, 27.45 €, 340 p.)

ISBN 2-7475-3964-4

JOAO GUIMARAES ROSA

MARINHO Marcelo

Guimaraes Rosa est un des auteurs les plus essentiellement pluriels et un des personnages les plus énigmatiques de la littérature brésilienne, ou peut-être de la littérature tout court. C'est en 1986 que l'ambassadeur, polyglotte, médecin et romancier à succès publie "Diadorim", son chef-d'oeuvre. Cette lecture de "Diadorim" se rapprochera du "mot" dans sa dimension de matériau esthétique : ce roman se voudra une réflexion métaphorique sur la création littéraire, sur l'inspiration faustienne et sur la vocation d'écrivain, cet « io bardo » (moi poète) de Riobaldo, dédoublement romanesque de l'auteur.

(Coll. Classiques pour demain, 14 €, 156 p.)

ISBN 2-7475-4171-1

HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE HISPANIQUE DE BOLIVAR À NOS JOURS

LANCHA Charles

Ce livre propose un vaste panorama de l'histoire de l'Amérique hispanique contemporaine. Il s'ouvre sur les guerres d'indépendances et accorde une place privilégiée à l'épopée et à la pensée bolivarienne. Le processus historique, au XIX^{ème} siècle, de l'Argentine, du Chili, du Pérou, du Mexique et de Cuba est passé en revue en se fondant sur les apports fondamentaux de la recherche latino-américaniste. L'étude du XX^{ème} siècle met en exergue les grandes étapes de l'évolution de ces pays, du populisme au néo-libéralisme triomphant sous l'influence déterminante de l'impérialisme nord-américain.

(Coll. Horizons Amérique Latine, 42,50 €, 544 p.)

ISBN 2-7475-4245-9

NOIR ET LA CULTURE AFRICAINE AU BRÉSIL (LE)

Organisé par Katia de Queiros Mattoso,

Idelette Muzart-Fonseca dos Santos et Denis Rolland

"Afro-descendants", "Afro-Brésiliens", "crioulos", "mulatos", "pardos" ou d'autres noms incertains manifestent les limites d'une définition sans nuance de la culture africaine au Brésil. La reconnaissance d'une identité noire africaine chez les Afro-Brésiliens est due, à l'origine, à une intelligentsia qui cherchait ses références. Mais seuls les gestes ancestraux et l'imagination peuvent donner qualité à des héritages désirés, acceptés. Les cultures africaines survivent dans les richesses de leurs évolutions. Elles ne sont pas des enjeux mais des valeurs. Alors l'exil brésilien de million d'esclaves n'est-il pas devenu "la vraie demeure" des Afro-descendants?

(Coll. Recherches Amériques latines, Série Brésil, 22 €, 270 p.)

ISBN 2-7475-4523-7

INTELLECTUELS ET POLITIQUE

Brésil-Europe. XIXe-XXe siècles

Organisé par Denis Rolland, Elide Rugai Bastos et Marcelo Ridenti

Au Brésil, aujourd'hui, il n'est pas difficile de déceler certains signes d'influence culturelle et politique de l'Europe. Paris et Londres ont servi dès le XIXe siècle, plus que Lisbonne ou Coimbra, de référence aux élites cosmopolites brésiliennes. Au XXe siècle, même progressivement amoindris, les liens culturels et politiques entre les deux rives atlantiques demeurent fortement préhensibles : qu'on pense à l'exil des intellectuels brésiliens en Europe à l'époque des gouvernements militaires et aux filiations en sciences sociales et humaines.

(*Coll. Recherches en Amériques latines, série Brésil*, 22 €, 260 p.)

ISBN 2-7475-4376-5

MINISTRES DU DIABLE (LES)

Le travail et ses représentations dans les mines de Potosi, Bolivie

ABSI Pascale

Les mineurs boliviens doivent leur surnom de "ministres" à la révolution de 1952 qui propulsa leurs dirigeants syndicaux au rang de Ministres du gouvernement. Mais leur surnom évoque aussi leur allégeance envers la divinité diabolique du minerai qui convertit les mineurs en véritables "Ministres du diable". Pour ces travailleurs des ténèbres, l'extraction minière est une activité ritualisée qui tient du parcours initiatique où le christianisme syncrétique des populations andines se conjugue à d'anciennes pratiques chamaniques : possédé par la divinité des filons, le mineur devient lui-même diable et s'unit sexuellement à la mine pour produire le minerai.

(*Coll. Connaissance des hommes*, 26 €, 324 p.)

ISBN 2-7475-3890-7

UNE EXPÉRIENCE MUSICALE ET SOCIALE AU VENEZUELA

Vue de l'Ancien Monde

KREMER Joseph-François

Cet ouvrage réunit cinq textes sur les diversités d'une connaissance musicale avec sa mise en pratique autant dans le domaine de l'éducation que dans celui de la création d'œuvres musicales. Ceux-ci s'inscrivent dans le contexte d'une application technique et sociale de la musique et se présentent comme cinq observations. Cette étude met en avant les comparaisons sur l'évolution culturelle de l'Ancien et du Nouveau Monde. L'auteur propose de nombreux exemples tirés de sa mission au Venezuela, vouée à l'édification des orchestres juvéniles et infantiles.

(*Coll. Sémiotique et philosophie de la musique*, 15 €, 170 p.) ISBN 2-7475-4370-6

SOCIÉTÉ, BERGERS ET CHANGEMENTS AU PÉROU

De l'hacienda à la mondialisation

DEL POZO-VERGNES Ethel

Avant-propos de Maurice Godelier

A la frontière du marché et aux frontières de la citoyenneté, en tant que paysans et Indiens, les bergers des hauts plateaux péruviens ont subi des changements mais aussi produit de la société. Une société où ils essaient de construire une identité positive en revendiquant la mixité.

De l'hacienda à la mondialisation en cours, en passant par une expérience de type "socialiste" dans le sud andin du Pérou, ce livre est un voyage passionnant au cœur de l'actualité et des grands débats de notre époque.

(Coll. Recherches. Amériques latines, 23,50 €, 187 p.) ISBN 2-7475-4336-6

FIERTÉ DE LA MOUCHE (LA)

Plaisanterie littéraire

I ISBOA E.T.

"Quand mon Bien-Aimé m'abandonna, le jour de mes seize ans, je jurai à tous les dieux et à moi-même une vengeance éternelle. Peu importait l'effort que cela me demanderait, j'allais connaître tous les secrets et les labyrinthes de l'amour, toutes les perfidies et les cruautés de la séduction, et l'art, aussi, de les esquiver, dans un seul et unique dessein : recouvrer, avec aisance, mon Bien-Aimé, et le plaquer, avec jouissance!" Au risque de rompre la corde sensible de nos premiers émois adolescents, l'auteur la tend à l'extrême, en joue avec virtuosité.

(Coll. L'Autre Amérique, 10,70 €, 118 p.)

ISBN 2-7475-3635-1