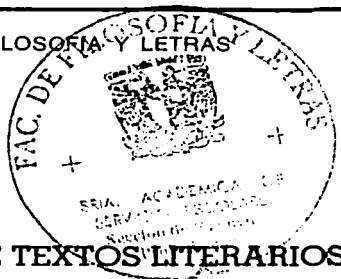


01019
3



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS
EN CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA.**

Propuesta pedagógica a partir de textos
de Marcel Aymé.

T E S I S I N A
que para obtener el título de
Licenciado en Lengua y
Literatura Modernas (Francesas)
p r e s e n t a
RAMÓN RAMOS ESTRADA



FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS

México, D. F.



2003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mi amada y paciente esposa.

A mis padres y hermanos.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de UNAM a difundir en formato electrónico el contenido de mi trabajo mencionado.

NOMBRE: Ramón Ramos

Estadista

FECHA: 31 de octubre de 2003

FIRMA: Ramón Ramos

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Agradezco a mi asesora, la Dra. Haydée Silva, así como a la Mtra. Emilia Rébora y a la Dra. María Andueza, por todos sus consejos y sus comentarios durante la elaboración de este trabajo. Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a los profesores que contribuyeron a mi formación universitaria, tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México como en la *Université de la Sorbonne Nouvelle* (París III). Finalmente, también agradezco al coordinador del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la Escuela Superior de Turismo del IPN, a los estudiantes de dicha institución y a los alumnos de la Alianza Francesa de Polanco por su cooperación para el pilotaje de las actividades pedagógicas aquí propuestas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| I. PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA..... | 13 |
| 1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA | 14 |
| 1.2. PROBLEMÁTICAS LITERARIAS EN EL AULA | 18 |
| 1.3. UNA NUEVA PROPUESTA EN CLASE DE FLE | 20 |
| II. CANON DE LOS GÉNEROS EN LA LITERATURA FRANCESA..... | 23 |
| 2.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA | 23 |
| 2.2. EL RELATO | 24 |
| 2.3. EL CUENTO | 25 |
| 2.4. LA NOUVELLE | 28 |
| III. FUNCIÓN DEL CUENTO Y DE LA NOUVELLE EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA..... | 33 |
| 3.1. ACCESO DIRECTO A LA LENGUA Y A LA CULTURA | 33 |
| 3.2. HACIA UNA HABILIDAD DE COMUNICACIÓN | 36 |
| IV. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS..... | 41 |
| 4.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL TEXTO LITERARIO..... | 41 |
| 4.2. UN INSTRUMENTO METODOLÓGICO PRÁCTICO Y AMENO | 46 |
| 4.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS..... | 49 |
| <i>Actividades en torno a "Les Cygnes"</i> | 55 |
| <i>Actividades en torno a "Augmentation"</i> | 55 |
| CONCLUSIÓN | 61 |
| BIBLIOGRAFÍA | 63 |
| ANEXOS | 67 |
| ANEXO 1. LAS TREINTA Y UNA FUNCIONES DEL CUENTO SEGÚN PROPP | 69 |
| ANEXO 2. LAS SECUENCIAS DEL CUENTO SEGÚN PROPP | 73 |
| ANEXO 3. "APPENDICE III" (PROPP, 1970: 163-170) | 75 |
| ANEXO 4. ANÁLISIS MORFOLÓGICO DE "LES CYGNES"..... | 81 |
| ANEXO 5. ANÁLISIS MORFOLÓGICO DE "AUGMENTATION"..... | 85 |
| ANEXO 6. FICHAS PEDAGÓGICAS..... | 89 |
| ANEXO 7. "LES CYGNES"..... | 109 |
| ANEXO 8. "AUGMENTATION"..... | 121 |

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE), se nota la presencia constante de textos literarios ya sea en los métodos propiamente dichos de enseñanza-aprendizaje, ya sea en los manuales que existen comercialmente —citemos entre los más antiguos el *Cours de Civilisation et Langue Françaises* aún en uso o, entre los más recientes, *Escales* o *Studio 100*—. En algunos casos, los textos literarios son un modelo a seguir, en otros un telón de fondo cultural, y en otros más son objeto de análisis poético. Ahora bien, dentro de este contexto general, nos parece pertinente reflexionar más específicamente en torno a la utilización pedagógica de los géneros literarios cortos como los cuentos y las *nouvelles* modernos.

Cabe señalar que entre los profesores de FLE impera cierta reticencia hacia la utilización de textos literarios como material didáctico, a pesar de que sabemos de antemano que la literatura contribuye a informar al alumno acerca de la lengua, la cultura, los diferentes registros y usos, etc., además de influir en la manera de pensar, de discutir, de suscitar opiniones, de experimentar, etc. Resulta pues interesante indagar cuáles son los motivos que han conducido a este rechazo relativo y qué implicaciones tiene sobre la enseñanza-aprendizaje.

Abordaremos aquí la cuestión de los “géneros literarios cortos” —en el sentido moderno de la expresión—, para explorar hasta qué punto la utilización del cuento y de la *nouvelle* modernos permite mejorar las cuatro habilidades —comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita—. Remitiendo a la teoría de la morfología del cuento desarrollada por V. Propp, postulamos que sería factible aplicarla al trabajo en torno a los relatos cortos de algunos escritores modernos. En nuestro caso, hemos seleccionado la obra del escritor francés Marcel Aymé (1902-1967). A partir de dos textos suyos, intentaremos hacer una propuesta metodológica acorde con nuestros objetivos lingüísticos, culturales e institucionales, que forman parte de los contenidos del programa de curso.

Este trabajo de investigación tiene por objetivo sugerir actividades que fomenten entre los alumnos el gusto por la literatura y, ante todo, que contribuyan a motivarlos. También intentaremos provocar la curiosidad de los lectores (profesores, lingüistas, pedagogos, alumnos de literatura y estudiantes de lenguas extranjeras). Esperamos que nuestra propuesta contribuya a la utilización de textos literarios cortos en clase de lengua extranjera.

En el primer capítulo, "Problemática actual en la clase de Francés como Lengua Extranjera", vamos a intentar esbozar un panorama diacrónico de cómo ha sido aprovechado el texto literario como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE. Explicaremos las razones por las cuales se le utiliza en este ámbito y los argumentos a favor o en contra de tal uso. Trataremos posteriormente de aclarar los motivos que nos indujeron a sumarnos a una posible "renovación" de la enseñanza del FLE a través de la literatura y señalaremos algunas de las perspectivas que nos parecen más pertinentes para lograr dicho objetivo. En la segunda parte del mismo capítulo, plantearemos la cuestión de qué hacer con un texto literario en el aula.

En el segundo capítulo, "Canon de los géneros en la literatura francesa", abordaremos el aspecto relacionado con los géneros literarios cortos en el siglo XX. El objetivo será determinar qué se entiende por un género corto, partiendo de su aspecto histórico, de sus rasgos, de las posibles confusiones con otros géneros parecidos. Después, trataremos de explicar lo que se considera actualmente como relato, cuento y *nouvelle* en la literatura francesa.

En el tercer capítulo, "Función del cuento y de la *nouvelle* en la clase de Francés como Lengua Extranjera", intentaremos demostrar la importancia del cuento y de la *nouvelle* modernos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del FLE. Además, ilustraremos la utilidad de estos géneros como una herramienta pedagógica y formativa en el aula. También intentaremos mostrar la pertinencia de estos géneros para acceder de manera directa a la lengua y a la cultura de la lengua meta.

En el cuarto y último capítulo, "Procedimientos metodológicos", demostraremos cómo se puede aplicar la propuesta metodológica de Propp, partiendo de nuestras

necesidades didácticas, para satisfacer las necesidades de comunicación oral y escrita de los alumnos. Para ello recurriremos a un cuento y a una *nouvelle* de Marcel Aymé, que pueden ser trabajados ante un público con un nivel de lengua extranjera intermedio o avanzado.

En suma, mediante este trabajo de investigación intentaremos demostrar en qué medida las herramientas lingüísticas y culturales provistas por los textos literarios cortos pueden contribuir a la formación del alumno de FLE. A lo largo de los siguientes capítulos esperamos despertar mayor interés por el uso de dichos textos y contribuir a fomentar el placer del texto en el ámbito de la didáctica de una lengua extranjera.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo Primero
PROBLEMÁTICA ACTUAL
EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Desde hace varias décadas, existe una problemática en torno al uso del texto literario en la enseñanza-aprendizaje del FLE, que remite, entre otros aspectos, a la utilización de los “documentos auténticos¹ literarios” en el aula. Un referente fundamental fue, durante mucho tiempo, la metodología llamada *gramática-traducción* –pensemos, por ejemplo, en los ejercicios de “tema”, que consisten en traducir un texto de L1 a L2, y de “versión”, al hacer una traducción de L2 a L1–. De hecho, la frecuente falta de formación de los profesores de lengua extranjera en lo que a temas literarios se refiere propicia en ocasiones que al hablar de la enseñanza-aprendizaje de idiomas sólo se tome en cuenta la lengua y su gramática y no la literatura como un objeto creado en y por la lengua de los hablantes nativos.

Por añadidura, en la formación de profesores no suele dársele mucha importancia al texto literario pues se da mayor prioridad al material audiovisual, o a otro tipo de documentos auténticos como son revistas, desplegados, publicidad, periódicos, avisos, etc. Esta actitud se ve fomentada por ciertas reticencias hacia el uso de los textos literarios por parte tanto de los profesores de FLE como, de manera indirecta, de los alumnos, quienes perciben la indiferencia o el rechazo de los docentes hacia dichos documentos. Otra causa que profundiza y complica la problemática es, sin duda, la de las malas técnicas de estudio aplicadas en la lectura de textos literarios en lengua materna, que influyen en la actitud de los alumnos en el momento de abordar un texto en lengua extranjera.

¹ Se clasifica como “documento auténtico” a todo material escrito u oral producido por y destinado a los nativos hablantes. Además puede ser empleado como material de apoyo en la didáctica de lenguas extranjeras.

Estas razones nos llevan a preguntar: ¿cuáles son realmente los factores que deben ser tomados en cuenta al abordar la literatura en el aula? ¿Qué consecuencias didácticas tienen las diferentes posturas metodológicas en clase de FLE? Para responder a estas preguntas, es necesario mencionar la evolución de la didáctica del FLE, intentando explicar brevemente las diferentes metodologías que han sido aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de ese idioma extranjero, y subrayando su vínculo con el texto literario.

1.1. Breve reseña histórica

El uso de los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE se encuentra ya en la metodología llamada "tradicional" o "clásica". Dicho método parece haber dominado en Europa con respecto a las lenguas vivas primordialmente desde finales del siglo XVI y durante todo el siglo XVII; tras haber sido puesto en tela de juicio durante el siglo XVIII; cobró nuevamente auge en el siglo XIX y siguió siendo utilizado hasta muy entrado el siglo XX, según Besse (1995). Mediante ese método, los textos literarios eran analizados conforme al modelo empleado para las lenguas *muertas*, como el latín y el griego, adoptando algunas prácticas inspiradas por el estudio de estas lenguas. De hecho, se privilegiaba el estudio de la gramática y de la traducción (de la L2 a la L1 y de L1 a L2), y no se empleaban más que textos "modelo" o fragmentos escogidos. Es a partir de esta metodología como aparece, en segunda instancia, el método llamado *lectura-traducción*.

Para familiarizarse con la lengua extranjera se postulaba, como lo señala Besse, que era posible adquirirla:

"par la fréquentation assidue des textes étrangers (en général, des morceaux choisis de prose ou des documents authentiques dont les références et le contenu ne les [les élèves] déroutent pas trop), présentés sous leur forme originale ou sous une forme adaptée et qu'ils comprendront à l'aide d'une traduction en L1 fournie par le maître ou par le manuel." (1995: 28)

J. Peytard corrobora esta práctica al sostener que la utilización de los textos literarios consistía, para esta metodología "non seulement à la présentation de discours attestés mais aussi à la confection des instruments métalinguistiques de référence: grammaire et dictionnaires..." (1982: 60). Los textos literarios, al igual que las gramáticas y

los diccionarios, eran al mismo tiempo las fuentes para ilustrar las reglas y para la actualización canónica del uso. Debido a la existencia de ese arcaísmo en la enseñanza del FLE, la metodología llamada con justa razón "tradicional" nos muestra a través del recurso a los textos literarios y a sus ejemplos un modelo de la lengua meta como un corpus de reglas con carácter gramatical yuxtapuestas con fragmentos de textos, sin que exista un lazo auténtico entre ellos. Con esta utilización se obtenía únicamente el conocimiento de algunos modelos morfosintácticos de transformación y de regularidad. En otros casos, no se trataba más que de proponer grandes listas de vocabulario en función del escrito escogido. Algunas veces, la literatura era tomada como una muestra ya existente e indiscutible, o bien mutilada en trozos sin que se dijera algo del autor, ni de la época, ni mucho menos de la corriente literaria a la que pertenecían. Los teóricos de esta metodología lo justificaban diciendo que era necesario, ante todo, guardar el sentido exacto para así obtenerlo igual en la otra lengua.

Finalmente, el aprendizaje de memoria de las formas existentes o de las formas de significado privilegiaba la capitalización memorística, la aplicación estricta de las reglas y la imitación de los modelos (descriptivos y raramente narrativos), que encontramos, por ejemplo en el manual *Langue et civilisation françaises*, mejor conocido como el *Mauger Bleu*. En resumen, esta metodología dista de satisfacer las exigencias actuales tanto del profesor como del alumno o de la institución, en esta era que podríamos llamar "interplanetaria", retomando la expresión de Porcher (1987).

En lo concerniente a los métodos audio-oral y audio-visual, utilizados a mediados del siglo XX en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas, desde su surgimiento se denominaban "modernos". El primero, de origen estadounidense (también conocido como *Audio Lingual Method* o *New Key*), empleaba conceptos teóricos que eran préstamos de la lingüística estructural y de la psicología conductista desarrollada por Skinner². El método

² Este método tuvo un gran éxito en los Estados Unidos entre 1950 y 1965, fecha en la cual fue introducido en Francia (véase Besse, 1995: 35).

usado para el público en general era el resultado de la primera aplicación del método en el marco del ejército³ durante la Segunda Guerra Mundial en 1945.

El método audio-visual, por su parte, floreció también en los años sesenta, y se centraba específicamente en la utilización del reproductor de cintas y del proyector, así como del "habla extranjera en situación"; de allí el uso de imágenes para identificar en parte las circunstancias durante el intercambio verbal. Precisemos que las imágenes servían para hacer una reconstitución de las circunstancias espacio-temporales y psicológicas en interacción. Esto se hacía a partir de la situación visualizada: los gestos y los elementos del telón de fondo jugaban un papel importante en la producción verbal.

En lo que respecta a la utilización del texto literario en estos métodos, cabe decir que era prácticamente inexistente. Los autores de los métodos audio-oral y audio-visual justifican dicha decisión por razones de carácter lingüístico, afirmando que una lengua es ante todo "una realidad oral". Desde el punto de vista de las estadísticas, subrayan que el habla (véase la oposición entre *lengua* y *habla* a partir de Saussure) ocupa un lugar más importante en la comunicación humana que la cuestión de la escritura. Según la perspectiva de la práctica, los autores de estos métodos dicen que saber dar respuesta a una pregunta planteada en una situación de la vida cotidiana es más legítimo que aprender cualquier poema de memoria. Desde el punto de vista ideológico, estos métodos asocian la literatura a los funcionamientos receptivos y/o elitistas de la antigua tradición, y la relegan a un quehacer fuera del ámbito del profesor de lengua extranjera.

Poco más tarde, los métodos llamados "comunicativos", "cognitivos", "funcionales" y/o "nacionales", incluso "de interacción" (véase Besse, 1995), fueron creados al comienzo de los años setenta como reacción a los métodos audio-oral y audio-visual de la década anterior. En la aplicación de dichos métodos, se acepta de nuevo la utilidad de la explicación gramatical ya que se considera que todo aprendizaje pone en juego procesos cognitivos y que el alumno debe reflexionar sobre lo que está aprendiendo, como lo expresan Besse (1995) y Puren (1998). Así, los teóricos de los métodos comunicativos están a favor de la utilización

³ De allí otra de sus denominaciones, *The Army Method*.

de muestras de mensajes ya sea sonora o visual que sean reflejos fieles de una auténtica comunicación. Además, los autores de manuales correspondientes a estos métodos, como lo afirma Besse, elaboran: "*des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexico-grammaticale préalable et qui donc, en début d'apprentissage, peuvent être plus riches, plus variés, mieux socialement situés, que les dialogues audio-oraux et audio-visuels*" (1995: 46; véase también Galisson, 1980). Esto conduce a los profesores a tomar en cuenta a su público, es decir, a tomar como punto de partida las necesidades lingüísticas, funcionales y discursivas de los alumnos y, por ende, a proponer un aprendizaje "centrado en el alumno".

Estos métodos exigen que se recurra a la pragmática⁴, es decir a las condiciones propias del uso de dicha lengua, para lograr una competencia comunicativa llamada "actuación" (*performance*). Por consiguiente, es necesario tomar en cuenta las normas sociales de contexto situacional que intervienen en los diversos usos de la lengua meta. De esta forma surge la idea de confrontar a los alumnos, desde el inicio del aprendizaje, con conversaciones en lengua extranjera tan auténticas como sea posible, así como la idea de hacerles emplear esta adquisición en las interacciones en clase. Así, en estos métodos el texto literario es tomado como un apoyo lingüístico y cultural. Por esa razón, en los manuales de esta corriente metodológica encontramos algunos principios, aunque muy vagos, de un análisis literario, por ejemplo en *Le Nouveau Sans Frontières 3* (Clé International, 1992). En el nivel 4 de *Le Nouveau Sans Frontières* (Nathan, 1993), se da mayor espacio a la literatura en la enseñanza del FLE.

Ahora bien, surgen las preguntas: ¿hasta dónde se puede verdaderamente enseñar la lengua meta a través de la literatura? y ¿de qué manera se puede obtener un buen resultado? Para poder despejar estas incógnitas, es esencial conocer las posturas de los estudiosos en la materia. Esto es precisamente lo que desarrollaremos en el siguiente apartado.

⁴ "*L'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés du discours, objet du discours, etc.) par opposition à l'aspect syntaxique (propriétés formelles des constructions linguistiques) et sémantiques (relation entre les entités linguistiques et le monde)*" (Dubois et al., 1973: 388).

1.2. Problemáticas literarias en el aula

Al postular la pregunta: ¿qué hacer con un texto literario en clase de lengua⁵?, queremos subrayar que está subyacente la necesidad del empleo del texto literario, pues consideramos que éste es el símbolo de una lengua en su perfección, como lo afirman Peytard y Moirand (1962: 61). Indudablemente, para responder a esta interrogante es de utilidad tomar en consideración un cuestionario realizado por Bourgain, el cual menciona los argumentos de algunos profesores de lengua francesa que se muestran favorables al empleo de textos literarios en clase (Peytard *et al.*, 1982: 75 y ss.). Entre los diversos resultados, sobresalen cuatro: la representación que cada profesor tiene de lo que es un texto literario, y sus usos pedagógicos; el contexto inmediato en el cual el maestro se encuentra y la institución en la cual imparte sus cursos; la elaboración de programas o de materiales de apoyo, lo cual implica la introducción de los géneros del discurso con miras a su asimilación por los alumnos y su posterior puesta en práctica; y, finalmente, el estudio de textos utilizado en el curso de lenguas extranjeras vivas.

Por lo tanto, podemos decir que el integrar la actividad de la lectura de textos literarios como parte de las actividades de un curso de FLE presupone (aun antes que la elaboración de estrategias de enseñanza) una reflexión acerca de los fines que se persiguen recurriendo al texto literario y un cuestionamiento acerca de las bases teóricas y metodológicas de tal empresa.

Es esencial, como lo aconsejan Peytard y Moirand, "*chercher des nouvelles approches didactiques des textes pris dans leur unicité*" (1982: 55) trátase de una *nouvelle*, un cuento, un relato, etc. Además el texto literario es "*aussi un monument langagier: constat premier que la littérature s'articule dans et sur la langue, et qu'elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mise en oeuvre des mots et de la syntaxe de la langue [...] avec une finalité d'explorer les ressources de la langue.*" (*ibid.*: 59) De esta forma, el autor crea un lenguaje al utilizar la lengua misma, brindando mayores herramientas para la enseñanza-

⁵ Nos inspiramos aquí de la interrogante que plantean Peytard y Moirand (1992: 62).

aprendizaje de la L2. Retomando la expresión de algunos especialistas, el discurso literario se manifiesta como un laboratorio de lengua que revela las potencialidades de la lengua misma.

Por otro lado, tenemos también la postura de los profesores que se oponen abiertamente a dicha enseñanza, diciendo que ello conduce a una incoherencia en la clase de lengua. O los que se apegan al argumento de que es necesario enseñar únicamente una lengua modelo de comunicación, la lengua "estándar". Otros piensan que la endeble presencia de la literatura en la clase de FLE y la oposición "lengua-habla/lengua literaria" no permiten tal uso en clase⁶. También existe otra oposición entre "lengua/hiperlengua", que impide dicho empleo en un curso normal y con tiempo limitado⁷. Además, muchos profesores afirman que la dinámica interna del texto (discurso producido), sus aspectos semánticos (efectos de sentido), pragmático (marco del acto de comunicación) y simbólico (valores, actitudes y comportamientos propios de cada cultura), son difícilmente aprovechables en una clase de FLE.

Finalmente, otros motivos para no usar textos literarios en clase obedecen a la fragmentación del texto y al rechazo de la disección del discurso literario, lo que se considera una profanación de la literatura. Ahora nos preguntamos: ¿hay que quedarse de brazos cruzados sin tratar de ir más allá en este campo? ¿Qué propuestas metodológicas justifican el empleo del texto literario en un curso de FLE? Trataremos de encontrar una respuesta satisfactoria a estas interrogantes en el siguiente apartado.

⁶ Para Saussure la lengua es "un objet d'étude bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits de langage. Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu." (1972: 31) Y el habla es un "acte individuel de volonté et d'intelligence" del individuo que habla (*idem*). Es el primero en marcar esta oposición que es la base de la lingüística moderna. La lengua literaria o poética es la que está formada de connotaciones, es decir de múltiples posibilidades de interpretar que están dadas por la lengua en un mensaje; véase la llamada polisemia. Esta lengua literaria se usa en oposición a la lengua cotidiana.

⁷ "On qualifie de hyperdialectique une forme dialectale créée selon une règle de correspondance qui n'est pas valable pour la forme donnée" (véase Dubois et al., 1973: 246).

1.3. Una nueva propuesta en clase de FLE

Retomando el aspecto histórico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras vivas con respecto al empleo del texto literario, en los años ochenta y noventa del siglo XX se produjo un redescubrimiento del mismo, que se da primero por el interés en la lectura como lo enfatiza Cicurel (1992), a partir de la "estética de la recepción" y, en segundo lugar, como lo subraya Naturel (1995), por la propuesta de muestras completas y coherentes del uso de la lengua. Consideramos conveniente retomar aquí algunas teorías que predominan en nuestros días a favor de la utilización del texto literario para sumarnos a un nuevo modelo en esta disciplina, a partir de las necesidades de los tres participantes en la didáctica de lenguas, a saber: el alumno, la institución y el profesor (Puren, 1989).

Para empezar, debemos considerar la representación de la lengua meta que tiene el propio profesor y, sobre todo, su propia función –dos hilos conductores de nuestra empresa–. Así, la práctica funcional de la lectura, es decir aquella que toma en cuenta la función de los elementos constituyentes del texto y la comunicación que se establece entre el lector y el texto abordado, se presenta como la más factible (véase Vigner, 1979). El texto literario debe dejar de ser visto como algo "a-normal", ya que su aspecto pragmático apoyaría la enseñanza de la lengua orientada hacia una adquisición de la competencia de comunicación. Indiscutiblemente el profesor debe conocer la naturaleza del texto literario para un uso adecuado en la clase de FLE. Las características que deben ser consideradas son:

- a) los componentes del texto en general (aspectos del texto, estructura, oposición oral/escrito, oposición signo lingüístico / signo textual);
- b) el texto y sus nexos con lo real (puntos de vista, referentes, datos generales de la comunicación, relación autor-lector, intertextos, normas estéticas, contexto histórico y social);
- c) los componentes del relato (puntos de vista narrativos, estructuras narrativas, narración, descripción y diálogo, personajes, fuerzas que actúan sobre tal o tal personaje);

- d) las estrategias y los medios del discurso (retórica, elección de los argumentos, organización del discurso, medios de expresión, etc.). (véanse Benamou, 1971 y Papo y Bourgain, 1989)

Un aspecto importante a destacar en cuanto al empleo de textos en la clase de FLE es la discusión en torno al uso de fragmentos literarios o bien del texto en su totalidad. Consideramos que la segunda postura contribuye a rehabilitar el uso de la literatura en la clase de FLE como auxiliar para el aprendizaje de la lengua. El corpus de textos literarios, su análisis prepedagógico y su posible aprovechamiento en clase habrá de ayudar tanto a maestros como a alumnos a adquirir saberes declarativos (*savoirs*) y procedimentales (*savoir-faire*) para cumplir dicho objetivo. Además, por medio de la obra literaria podemos identificar las relaciones intratextuales que nos permitirán, posteriormente, relacionar un texto con algunos elementos exteriores para su mejor comprensión (véase el enfoque "intertextual" propuesto por Genette, 1982). Emplear la obra en su totalidad implica que se le otorgue mayor importancia a la lengua extranjera, incluidos los diversos estilos personalizados por el escritor, o lo que se llama los diferentes discursos lingüísticos (véase la riqueza lingüística, cultural y cognitiva del texto, el buscado "placer del texto", retomando la expresión de Barthes, 1973). Así, la lengua nos conduce a la inferencia de las funciones del texto como la descriptiva, la narrativa, por ejemplo, o su objetivo comunicativo (véase Lehman y Moirand, 1980).

Al identificar los campos semánticos, los indicios de "cohesión textual" (redundancia, anáforas, progresión, articuladores) que favorecen la comprensión o los denominados micro- elementos de la gramática del texto, los alumnos van progresando al trabajar cada relato literario. La dimensión "dialógica" de la obra literaria crea una comunicación situacional entre ella y los alumnos. Como lo subrayan Eco (1985) y Hamón (1983), la obra literaria se constituye en función del bagaje cultural del lector y existe una analogía entre el mundo real (hechos cotidianos) y el mundo del cuento o de la novela. En ambos casos hay una historia con su situación inicial, su desarrollo, su intriga. Los relatos literarios contemporáneos tienen la ventaja de abordar diversos elementos culturales capaces de despertar el interés de los alumnos.

Por otra parte, cabe considerar que el empleo de fragmentos de obras literarias en la clase de FLE violenta la naturaleza única del texto literario, que se caracteriza por ser una organización relativamente cerrada y compleja. Así pues, el fragmento no nos permite conocer las verdaderas intenciones del autor, ni seguir la evolución o la progresión de los diferentes discursos desarrollados por su creador. Con un fragmento es difícil determinar la función del texto, su situación de comunicación, su organización interna, sus registros de lengua, su sistema de referencia y su interpretación. Como consecuencia, resulta delicado desarrollar estrategias de interpretación eficaces, como hipótesis, inferencias y verificación de las premisas. Debemos recordar que cada texto literario tiene su propia individualidad y por lo tanto presupone un enfoque y un análisis particulares. En efecto, como lo precisa Porcher, el texto literario es *"un ensemble indécomposable où convergent des éléments composants des universaux, lesquels se trouvent aux frontières anthropologiques du linguistique et du culturel"* (1987: 12).

A manera de conclusión de este primer capítulo, podemos señalar que la literatura ha sido utilizada desde el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras hasta nuestros días. Por eso, a pesar de los aparentes problemas al usarla en el aula, debe ser tomada en cuenta como una motivación al ponerla en manos de los alumnos para que éstos incrementen su saber-hacer lingüístico y cultural. De esta forma los alumnos podrán comunicar de manera más eficaz y aceptable en FLE.

Para entender mejor la problemática de la utilización de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que abordemos brevemente la cuestión de los géneros literarios. Ya que sólo así podremos entender lo que está pasando actualmente en este ámbito, como lo veremos en el segundo capítulo de nuestra investigación.

Capítulo II

CANON DE LOS GÉNEROS EN LA LITERATURA FRANCESA

En este capítulo, trataremos de esclarecer ciertos aspectos que provocan confusión en el ámbito de los géneros literarios cortos. Así, esbozaremos la cuestión de los géneros literarios desde un punto de vista histórico y, por otro lado, señalaremos los componentes del relato, del cuento y de la *nouvelle*; de esta manera podremos identificar cada uno de estos géneros narrativos y distinguirlos de la novela.

2.1. Breve reseña histórica

Para poder entender los géneros literarios cortos de la literatura francesa en el siglo XX, resulta útil abordarlos desde una perspectiva histórica. El primero en desarrollar la problemática de los géneros literarios fue Aristóteles, quien en su *Poética* ya se preguntaba cuáles son los verdaderos géneros literarios. Mucho más tarde, en el siglo XVIII, algunos estudiosos literarios se replanteaban esta interrogante al compararla con lo que se llama el "hecho literario" (véase Schaeffer, 1989: 85). La clasificación canonizada por Goethe cuando hablaba de los modos lírico, épico y dramático, fue ampliamente admitida y es la que ha seguido influyendo en la literatura durante los últimos siglos. Sin embargo, es preciso señalar que esta división tripartita se inspira en las "tipologías" que dominaron desde la Edad Media hasta finales del siglo XVII. Durante el romanticismo se trata de explicar lo que es la génesis y la evolución de la literatura y así surge la teoría explicativa "genérico-existencialista".

Otras teorías se sustentan en la noción de expresión y, siguiendo esta tradición romántica, admiten los géneros como una categoría metafísico-existencialista (véase Hernadí, 1972, citado por Glowinski, 1989). Brunetière propone una nueva teoría genérica al

inspirarse en la evolución de Darwin y de Haeckel (véase Schaeffer, 1989: 51); desarrolla así el punto de vista genealógico, que privilegia el peso del pasado en el presente y la lógica genética interna, fundamentos para la autonomía de los géneros en el campo literario.

Las teorías surgidas en el siglo XX, en cambio, mantienen su distancia con respecto a los modelos orgánicos o biológicos del siglo XIX. Hoy en día, podemos decir que la actitud normativa fue relegada por otra actitud llamada esencial-evolutiva. Ésta dominó a finales del siglo XIX y cedió su lugar al análisis estructural propuesto por los formalistas rusos (Todorov, 1978: 45).

Aunque el origen de los géneros literarios es incierto, podemos afirmar que resultan de un intento por definir el proceso de forma y contenido determinados por el trabajo artístico. Esta transformación es históricamente condicionada por el lugar y la época. Así, el género literario sería una norma, una esencia ideal, un simple término de clasificación al que no correspondería ninguna productividad propia, según lo afirma Schaeffer (1989: 180).

Lo que trataremos de explicar al abordar en nuestra presente investigación los tres géneros del relato, el cuento y la *nouvelle*, es la especificidad de sus formas narrativas y de su realidad semántica, con el fin de distinguirlos de la novela.

2.2. El relato

Consideraremos aquí el relato literario como un sistema semiótico simultáneamente cerrado y abierto. En efecto, si el relato literario es una estructura signifiante, sólo podemos considerarlo en su doble aspecto de sistema autónomo y de sistema en relación con otros sistemas, esencialmente el social. Así, concebimos el relato literario como el producto de la actividad particular de un productor, y podemos decir de una manera muy somera que el relato es "*une relation d'événements qu'un narrateur raconte et relie. Ces faits peuvent être vrais ou imaginaires*" (Serre-Floersheim, 1996: 129, subrayado en el texto original. Cfr. Genette, 1969 y 1982). Para precisar esta definición es necesario retomar lo que Ducrot y Todorov nos dicen al respecto, a saber, que el relato es "*un texto referencial con temporalidad representada*" (1989: 340).

Pero no debemos olvidar lo que Barthes nos propone, basándose en Propp y Lévi-Strauss, acerca de este género literario:

"ou bien le récit est un simple radotage d'événements, auquel cas on ne peut en parler qu'en s'en remettant à l'art, au talent ou au génie du conteur (de l'auteur) – toutes formes mythiques du hasard–, ou bien il possède en commun avec d'autres récits une structure accessible à l'analyse, quelque patience qu'il faille mettre à l'énoncer; car il y a un abîme entre l'aléatoire le plus complexe et la combinatoire la plus simple, et nul ne peut combiner (produire) un récit, sans se référer à un système implicite d'unités et de règles." (1977: 8-9)

De esta manera, el relato literario resulta una estructura en cuya organización se involucra una serie de elementos descriptibles y clasificables a pesar de su aparente anarquía. Es un sistema formado por tres substancias perfectamente distinguibles: la semántica, la narratividad y la literaridad. Si una de estas tres substancias se encuentra ausente enfrentamos cualquier otro objeto, artístico o no, literario o no, pero nunca un relato literario⁸.

Como podemos ver, finalmente el universo del relato literario gira en torno a los niveles inmanente (la semántica), narrativo (la narratología) y discursivo (la poética del discurso literario y narrativo). Para desarrollar todo lo que implica este género, tendríamos que dedicarle un estudio más profundo, por lo que en nuestro presente trabajo sólo intentamos definirlo de una manera muy somera. La importancia de este término es porque sabemos que el universo del relato cumple con un modelo operatorio que se centra esencialmente en el cuento, la *nouvelle* y la novela.

2.3. El cuento

Antes que nada, es necesario reconocer y discutir la ambigüedad existente en francés acerca de la definición del cuento. Por eso, retomemos lo que Lioure, en *Frontières du conte*, dice con respecto a esta problemática:

⁸ Incluso podría tratarse de un relato pero no literario. La literaridad narrativa es el rasgo que hace de una obra un relato literario escrito y ofrece dos planos: escritura y discurso narrativo. Para saber más de los elementos de este género, véase Barthes (1974: 37 y ss.)

“Le conte, en effet, plus que tout autre genre, échappe aux étiquettes et aux catégories trop strictement tranchées. Depuis des décennies, la critique, avec un bonheur inégal, s’acharne à le définir en le distinguant du roman, du récit ou de la nouvelle. Mais tous les essais de typologie se heurtent à la diversité d’œuvres infiniment variées dont on s’efforce en vain de découvrir le fil conducteur ou le dénominateur commun” (1982: 5).

Lioure propone una posible explicación relacionada con este término, al postular que *“le conte est effectivement l’un de ces carrefours privilégiés où se rencontrent et se mêlent indistinctement la tradition écrite, les mythes collectifs et les fantasmés individuels, les strictures sociales et les visions personnelles, les données de l’existence et les métamorphoses de l’art” (idem)*. Por esa razón, sólo intentaremos dar un esbozo de algunos indicios para identificar con cierta flexibilidad lo que es el cuento moderno.

El cuento es un género universalmente practicado, de estructura lineal y fija, que se distingue por sus temas y esquemas narrativos y por la variabilidad de su significación o de los modos de expresión de ésta, según el pueblo, la nación y el tiempo en que fueron creados, como lo afirman algunos teóricos (véase Lioure, 1982: 201). Los rasgos del texto de naturaleza diferente, nos guiarán, en cierta forma, para determinar con mayor claridad este género literario.

Por un lado, existen condiciones de enunciación reglamentadas (lugar, tiempo, narrador autorizado, etc.) y el hecho de “no ser verdadero” (pensemos en el aspecto de la ficción y en el efecto de irrealidad en lo cotidiano, que crean la llamada polisemia o multiplicidad de significados). Además, encontramos fórmulas narrativas como el “incipit” y el “excipit” estereotipados, algunas opciones tanto lingüísticas y expresivas, como estructurales y oratorias que contribuyen a la dramatización del relato y juegan un papel esencial en la transmisión del mensaje.

Por otro lado, ciertos teóricos, al analizar un corpus de cuentos muy variado, proponen algunos rasgos posibles del cuento moderno (véase Lioure, 1982). Estos elementos podrían ser: el aspecto tradicional; el limitar al personaje en su función de “actante” y el rol típicamente distribucional en la organización lineal y cronológica de las “unidades narrativas” elementales. Estas últimas determinan la sintaxis.

Además, el motivo del cuento no es cualquiera creación literaria de un autor, sino un relato aprendido y retomado cuya ficción social es mantener la memoria colectiva, como lo afirma Lioure (1982: 204). En lo referente al estilo, algunos elementos distintivos podrían ser la presencia constante del discurso indirecto, la ausencia sistemática de transición entre escenas y diálogos, una gran rapidez de las descripciones del lugar físico o de los personajes y una exposición condensada de los hechos.

Otros rasgos serían la existencia de las "funciones interlocutoras", la definición de un contexto ajeno, el aislamiento del individuo en su aventura y la brevedad del cuento tradicional. A nivel temático se toma sólo en cuenta las situaciones o intrigas, que no exigen grandes desarrollos, y las características simples, fáciles de estilizar y no muy detalladas. Los títulos son cortos y significativos. Por eso, el cuento está ligado a una disposición "ahistórica", donde encontramos perfectamente conjugado lo maravilloso y lo anecdótico.

Como lo subraya Jolles (1972), la palabra *conte*, en francés como en otras lenguas (en español "cuento", en inglés *tale story/fairy tale* y en italiano *racconto*), no puede designar específicamente esta forma literaria. Para Wieland (citado por Jolles) el género reúne "*les penchants du merveilleux et l'amour du vrai, du naturel*" por lo que Jolles agrega que se puede "*appliquer l'univers au conte et non pas le conte à l'univers*" (1972: 184). Este mismo autor subraya que "*dans le conte, qui fait ouvertement face à l'univers et absorbe cet univers, l'univers conserve au contraire, malgré cette transformation, sa mobilité, sa généralité et son caractère qui est d'être chaque fois nouveau, sa pluralité*". (Ibid.: 185, subrayado en el texto original). Para él, el cuento es una forma simple que no se puede definir dada la multiplicidad de sus componentes y de sus temas, cualquiera que sea el criterio elegido para esquematizarlo: su dimensión, la unidad de tensión dramática o la equivalencia de los personajes y de sus funciones.

Ahora bien, los deslizamientos de la instancia narrativa, del sujeto de la enunciación (y correlativamente del destinatario o del narratario); la superposición de los diferentes niveles de lo real (a los cuales hace referencia el texto); la naturaleza y la función de lo maravilloso parecen ser los problemas centrales del cuento moderno en su trayectoria escrita y oral. Así, una de las particularidades del cuento reside en que se presta, de manera muy

particular, a una interpretación de la actualidad, como lo señala Montadon (citado por Jolles, 1972: 159)⁹. En suma, mencionemos lo que Propp (1983) entiende por cuento maravilloso al cuestionar dicho término y al concluir que es un todo indisoluble. De esta manera, cada uno de ellos no es sino una variación acerca de la melodía básica que lo compone y lo transforma constantemente, como es el caso de la mayoría de cuentos modernos en todo el mundo.

2.4. La nouvelle

Primeramente, debemos indicar que la *nouvelle* es una categoría inexistente en español pero fundamental en francés. Esto se ha dado por el lugar privilegiado que tiene la novela en el caso del mundo hispanoamericano, mientras que el mundo francófono la *nouvelle* juega un papel importante. Dicha importancia se debe a la gran tradición literaria de este género desde el siglo XVII hasta nuestros días, como nos lo muestran las antologías de literatura francesa. Para esclarecer el equívoco entre las diferentes definiciones del género de la *nouvelle* y, sobre todo, las numerosas confrontaciones con la novela, el cuento y los demás géneros cortos nuevos existentes del siglo XX, retomaremos aquí lo que Tibi dice al respecto: "*La difficulté tient à ce qu'il est impossible de dresser un inventaire fini des modes, registres et tonalités sur lesquels elle [la nouvelle] peut jouer, des formes qu'elle peut revêtir, des sujets qu'elle peut aborder...*" (1995: 9). Por ende, redefinir este término sería exponerse a encontrar mil y un ejemplos contrarios.

Ni los teóricos ni los escritores de *nouvelles*¹⁰ modernos se ponen de acuerdo para aclararnos dicho término. Esto se debe también a que la mayoría de las obras que se han producido desde el siglo XV hasta nuestros días, no están clasificadas de manera clara con respecto a este género, como consecuencia de las múltiples formas que ha asumido la *nouvelle*.

⁹ Existen diversos tipos de cuentos: el maravilloso, el fantástico, el filosófico, el erótico, el del realismo mágico (en América Latina), el moral, el humorístico, el de horror, etc. (véase Jolles, 1972: 160). Nuestra presente investigación no es el espacio idóneo para desarrollarlos de una manera más profunda.

¹⁰ A los escritores de *nouvelles* se les conoce como *novelistes* o *noveliers*, aunque ambos términos son poco usuales y poco precisos.

Existe gran polémica en la manera de llamarle a este tipo de textos, pues el vocablo *nouvelle* tiene su origen en la palabra italiana *novella*, la cual, a su vez, proviene del latín *novella*. El término *novella*, de hecho, sirvió para designar, en el siglo XV, algunos relatos como los de Boccaccio o los de Bandello¹¹. La ambigüedad también se da en lenguas como el inglés, con la designación *short story*; o el español, con la denominación “novela corta”. En efecto, el número de páginas suele ser un criterio distintivo. Algunos críticos, al estar insatisfechos con lo que implica lo “breve”, se limitan a identificarlo según criterios espaciales o temporales, ya que el número de palabras utilizadas en una *nouvelle* oscila entre 150 y 15.000. Debido a la confusión entre este género y la novela tradicional, en francés se prefiere llamar a las producciones intermedias *récits* o relatos, como lo afirman varios teóricos.

Ahora bien, retomaremos lo que Debon propone al enfatizar los aspectos editoriales:

“Si l’on entend par nouvelle un récit de fiction en prose (ou en vers comme chez La Fontaine), relativement court, comportant un minimum d’effet de réel, structuré par un début et une fin ayant rapport avec la narration, enfin doué d’une temporalité restreinte, on n’oubliera pas les contraintes éditoriales qu’il engendre: nécessité d’une parution séparée sous forme de plaquette ou à l’intérieur d’un autre ensemble, par exemple un périodique; ou bien la réunion par les soins de l’auteur d’un certain nombre de nouvelles formant un volume.” (1994: 50)

Así pues definir la *nouvelle* mediante un solo concepto sería demasiado arbitrario. Sin embargo, *“Si le roman se déroule dans le temps (c’est même son problème majeur), la nouvelle s’occupe d’un arrêt dans ce temps [...] Qu’on appelle cela nouvelle ou roman ne change rien au fait que je raconte des histoires, dans les deux cas de figure”* (*ibid.* 36-39). Aquí, la noción de densidad aparece como un rasgo distintivo de este género, al presentarse como el único lazo entre la temporalidad respectiva de la novela y de la *nouvelle*. Al menos sobre este punto, los escritores están de acuerdo.

Otras características de la *nouvelle* son el comienzo y el fin predeterminados; la frecuencia del efecto ligado a los juegos de ironía (tal es, por ejemplo, el caso de la obra de

¹¹ Actualmente este género se llama en italiano *storia*; he aquí nuevamente otra palabra que confunde.

Aymé); el principio de reducción; los ajustes en las estructuras internas; la unicidad de los personajes y de las situaciones. Además, pueden ser clasificadas según su inicio y su final. Así, hay *nouvelles* que tienen un final cerrado (*close ending*), las cuales presuponen brindar un sentimiento de término verdadero y definitivo; y por otro lado, tenemos *nouvelles* que tienen un final abierto (*open ending*) y que están, a su vez, subdivididas en dos tipos: de suspenso y de proyección. que parecieran estar destinadas a lo que va “más allá del texto”; es decir que contienen un desenlace no resuelto o que dejan entrever un prolongamiento del mismo.

Godenne propone otros indicios que componen la *nouvelle*, al señalar que se trata de un relato basado en un tema restringido (acción, intriga, perspectiva) o en la abreviación de los hechos, lo que ocasiona una entrada directa al tema, un enfoque hacia lo anecdótico y un perfeccionamiento del clímax. Se trata de una unidad en su desarrollo, una composición rigurosa y un relato contado, que implica la presencia de un “yo”, del lector y del autor. En su intento de su definición de la *nouvelle* moderna, Godenne sugiere que:

“C’est tout à la fois, une histoire de quelques pages, autrement dit un récit où l’élément anecdotique se voit réduit à sa plus simple expression, une histoire aux dimensions importantes parce que la part de cet élément est développée, une œuvre qui raconte moins une histoire qu’elle ne cerne un instant de vie. La nouvelle, c’est encore tout à la fois, un récit sérieux, grave, dramatique, et un récit plaisant, comique, farfelu. C’est encore un récit où prédomine soit un intérêt anecdotique, soit un intérêt plus psychologique. Il serait en vain de ramener la nouvelle, comme l’on a fait habituellement à un type de récit unique” (1995: 141).

Así, la gran diversidad de formas, de estilos, de tonos, de temas abordados y maneras de contar o narrar determina la *nouvelle* como un género sin etiqueta. A pesar de todos los esfuerzos hechos por distinguirla de la novela y del cuento, la *nouvelle* sigue siendo un género de confusa definición. Ni los *nouvelistes* ni los críticos literarios han podido establecer claramente sus límites, por lo que concluiremos junto con Suberville: *“Abandon des genres en tant que cadres littéraires déterminés. On ne les distingue plus, on les mêle. Trois genres s’affirment encore et sont en pleine prospérité: l’histoire, le théâtre et le roman”* (1976: 459-460). Podemos comprobar que esta cita subraya el término “historia”, en el cual caben la novela y el cuento. Resumiendo, y como lo enfatiza Godenne, la *nouvelle* y

el cuento se han convertido en “*les deux faces de la même pièce, le récit court, la première comme le second fondés sur des faits irréels [...] ou réels, et le terme de 'nouvelle' est le terme générique utilisé pour qualifier toute forme de récit court...*” (1995: 146)

Aunque no es realmente posible establecer una definición de este género literario, esperamos que esta descripción contribuya a aclarar la especificidad de la *nouvelle* respecto al género de la novela. Es un punto importante en la medida en que la *nouvelle* –al igual que el cuento– constituye una valiosa herramienta en clase de FLE, como auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista pedagógico esta diferencia nos va ayudar a trabajar los elementos lingüísticos y sintácticos expuestos en la *nouvelle* que proponemos en las fichas pedagógicas (véase el anexo 6). Por estas razones, abordaremos en nuestro siguiente capítulo la función de estos géneros –el cuento y la *nouvelle*– en el aula, sugiriendo pistas para su aprovechamiento en beneficio de los alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo III

FUNCIÓN DEL CUENTO Y DE LA *NOUVELLE*

EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1. Acceso directo a la lengua y a la cultura

Recurrir en clase de FLE a los textos literarios, como el cuento y la *nouvelle*, permite un acceso directo a la lengua y a la cultura de la lengua meta, de una manera más natural, más real y, ¿por qué no?, a veces más cruel, irónica y autocrítica que la que presenta la mayoría de los materiales propiamente didácticos. Además de ofrecer la posibilidad de establecer un nexo entre los alumnos y estos elementos socioculturales vinculados con la lengua meta, la literatura crea un acceso hacia lo intercultural, es decir hacia la confrontación de dos culturas: la de los estudiantes y la de los hablantes de la lengua en proceso de aprendizaje. Por este medio, los estudiantes pueden darse cuenta de que hablar una lengua implica también manejar los aspectos socioculturales para entender y hacerse entender mejor, como lo afirman, entre otros, Porcher, Salins y Zarate.

El cuento y la *nouvelle* nos revelan maneras de ser en cuanto a la manera de vestir, a los modos de comportarse en la mesa, a las costumbres alimenticias, a los estilos de responder a los demás, etc.; de tal manera que estos elementos o signos culturales participan, en proporciones y en modalidades diversas, en la formación de diferentes tipos de comunicación social, entre los cuales destacan cuatro: los protocolos, los rituales, los juegos y los modos de decir las cosas (véase Guiraud, 1971).

Dichas manifestaciones culturales pueden estar representadas a través de los personajes del cuento o de la *nouvelle* por medio de reflexiones, comentarios, reacciones, gestos, etc. Así, el trato social entre los personajes pone en evidencia patrones culturales de

la lengua. Por ejemplo, el cuento de Aymé titulado “*Les Cygnes*” (“Los cisnes”, 1963), nos muestra cómo los animales y los humanos del interior del país razonan y se comportan según las convenciones de este entorno específico y según la cultura de la comunidad de la cual forman parte. De esta manera, lo cultural y lo lingüístico, que van de la mano en estos relatos, son reconocidos y aprendidos por los alumnos durante la lectura. Como lo sugiere Porcher, nos toca a los profesores de francés poner al alcance de nuestros alumnos los elementos socioculturales necesarios para incrementar su capital cultural. Este teórico sostiene abiertamente que el contacto entre la lengua y la cultura es posible cuando se recurre al capital lingüístico y cultural de los estudiantes¹².

De hecho, existe en el cuento y la *nouvelle* un contacto muy estrecho entre el alumno, la lengua meta y la cultura, ya que tales textos reflejan ciertos usos y costumbres, en ocasiones criticándolos o ridiculizándolos. Esto lo podemos observar claramente en la *nouvelle* que lleva por título “*Les Clochards*” (“Los vagabundos”), de Marcel Aymé, donde el autor, con el humor y la ironía que le son característicos, plasma la vida de estos miserables así como la problemática sociocultural de la ciudad de París. Así pues, el cuento y la *nouvelle* abordan toda una diversidad de temas, por lo general temas de actualidad, que atraen la atención de los alumnos.

Hamon (1983) y Eco (1985) confirman que la literatura se construye también con el “conocimiento del mundo del lector”. Además, como lo subrayan Cicurel y Moirand: “*les mondes possibles ne sont pas des mondes totalement détachés des règles de fonctionnement du monde dit réel et c’est en cela que réside la coopération de stratégies discursives, celles du scripteur écrivain qui ‘compte’ sur la connaissance du monde du lecteur et celles du lecteur qui reconstruit l’univers fictionnel en fonction de sa compétence encyclopédique*” (1990: 155).

De tal modo, estas formas literarias se presentan a los profesores como una entrada directa a la lengua por aprender, ya que como lo manifiesta Lévi-Strauss: “*L’écriture a appris aux hommes qu’il était possible, par le moyen de signes, non pas seulement de*

¹² Véase Bourdieu, 1979 y 1982 (citado por Porcher, 1987: 20 y ss.).

signifier le monde extérieur, mais de l'appréhender, d'en prendre possession" (citado por Giovannangeli, 1979: 119). Así, este primer encuentro con los géneros cortos permite a los alumnos estar en contacto con la lengua tal cual es, sin que haya sido modificada por un objetivo didáctico, cualquiera que éste sea. Dicho de otra manera, los alumnos están palpando lo que podría llamarse una lengua "transparente" y "real", ya que ha sido dirigida a un público que la domina muy bien. Por eso, pensamos que se trata de un documento de gran valor para la enseñanza-aprendizaje de la L2.

Por añadidura, en el caso de cualquier texto literario, debemos señalar, retomando las palabras de Lévi-Strauss (1977: 120), que cuando el escritor "*emploie un mot ou une tournure de phrase qui sort de l'habituel*", quiere llamar la atención sobre la lengua, pero al mismo tiempo el conocimiento que proporciona constituye un signo que revela el mundo. En efecto, no hay que olvidar que "*la langue est un instrument à agencer le monde et la société, elle s'applique à un monde considéré comme 'réel' et reflète un monde 'réel'*". [...] *chaque langue est spécifique et confirme le monde à sa manière propre*" como lo subraya Barthes (citado por Benveniste, 1966: 82). O bien, según lo expresa Whort:

"Chaque langue est un système vaste de structures, différent de celui des autres langues, dans lequel sont ordonnées culturellement les formes et les catégories par lesquelles l'individu non seulement communique mais aussi analyse la nature, aperçoit ou néglige tel ou tel type de phénomènes et de relations dans lesquelles il coule sa façon de raisonner, et par lesquelles il construit l'édifice de ses connaissances du monde..." (Language Thought and Reality, citado por Yaguello, 1981: 99)

En la mayoría de los relatos modernos, los autores utilizan la narración y la descripción e insertan diálogos o monólogos, manejando una variedad de elementos morfosintácticos y semánticos; ello permite que los estudiantes de una lengua extranjera la empleen en situaciones parecidas. Cabe agregar que los temas abordados son tanto lo cotidiano como lo singular, lo exótico, lo cultural, etc. Por ende, al proveer todas las herramientas lingüísticas, semánticas y culturales para dominar la lógica y la coherencia necesarias en cualquier situación de comunicación, la literatura se afirma como un puente que conduce hacia el conocimiento y hacia la comunicación oral o escrita.

Finalmente, podemos *“convenir que de tous les moyens de description [...], l'appréhension d'un langage réel est pour l'écrivain l'acte littéraire le plus humain”* (Barthes, 1972: 60). Dicho aspecto humano, presente en todo relato literario, facilita la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en sus cuatro habilidades. A través de géneros cortos como el cuento y la *nouvelle* es posible trabajar textos integrales en el aula y, por ende, alcanzar más fácilmente el éxito deseado.

3.2. Hacia una habilidad de comunicación

Recordemos que *“c'est sur leur capacité à s'exprimer en français que seront jugés les apprenants...”*, tanto a nivel oral como a nivel escrito (Burnay, 1969: 7). Así, el objetivo primordial de toda enseñanza-aprendizaje de lenguas vivas extranjeras es esencialmente llegar a dominar, en cualquier situación de comunicación, las cuatro habilidades: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Si partimos de esta premisa, podemos afirmar que el texto literario corto es una excelente herramienta para lograr el mejoramiento de estas cuatro habilidades. En efecto, al abordar de manera adecuada dichos textos, se motiva a hablar, leer, escuchar y escribir a los alumnos.

Por otro lado, si tomamos en cuenta el gusto que da el hablar un idioma extranjero con soltura así como la satisfacción procurada por la lectura y la comprensión de cualquier texto literario, es de suponer que una parte del aprendizaje de las cuatro habilidades a través de la literatura colmará las expectativas de todo alumno de lengua extranjera. El cuento y la *nouvelle*, a pesar de ser documentos escritos, ofrecen todos los elementos necesarios para poder dominar la comunicación oral. Primero, porque la lectura en voz alta permite a los alumnos prestar atención al ritmo, a la entonación y a la elocución. Segundo, porque este entrenamiento va permitir a los alumnos precisar y perfeccionar, al mismo tiempo, la pronunciación de los sonidos más característicos de la lengua francesa, como son las semivocales, las nasales y ciertas consonantes, que cuestan tanto trabajo a los extranjeros.

Otra ventaja al utilizar estos géneros cortos en aras del dominio de la lengua extranjera en situación de comunicación oral, es la intervención de los alumnos al aportar sus comentarios y opiniones en el momento de la lectura colectiva. Debemos subrayar que el

profesor tiene la función de guía para que la actividad se lleve a cabo de buena manera. De esta forma, se puede utilizar con eficacia la lengua meta para leer, escuchar, hablar y posteriormente escribir, en condiciones y contextos parecidos a los de la vida cotidiana. Así, las actividades desarrolladas en torno al relato se revelan pertinentes para comprobar constantemente el avance de los alumnos.

Desde el punto de vista discursivo, estos textos cortos nos ofrecen la posibilidad de incrementar y de reforzar los elementos indispensables para obtener una coherencia y una lógica mínimas para entender y hacerse entender. Se da por hecho que el escritor se deja llevar por la lógica de la misma lengua, la cual puede variar con respecto a la de los individuos de un grupo "homogéneo" que la aprenden. Estos textos nos aportan asimismo las partes del discurso que dan lugar a la llamada "comunicación estándar", la cual es reconocida y descodificada por todos los que dominan L2. Señalemos también, que si bien la norma oral de la lengua es más flexible que la norma de la escritura, esto no impide que estemos obligados a manejar las estructuras lingüísticas fundamentales propias de lo escrito.

Desde el punto de vista del uso de los tiempos verbales (morfología e identificación), el cuento y la *nouvelle* sirven a los alumnos para hacer una revisión en un contexto interactivo, así como para obtener un mejoramiento tanto a nivel escrito como a nivel oral. Cuando se abordan las modalidades discursivas y enunciativas se trata, estos textos constituyen, en primer término, un buen material pedagógico para ubicarlas, después para poder adquirirlas en el transcurso de la lectura y, finalmente, para aplicarlas en debates. Tal es el caso de las modalidades apreciativas, pragmáticas, lógicas, temáticas, como lo subraya Moirand (1990), al igual que Beacco y Darot (1984).

Según hemos podido comprobarlo durante la aplicación de las secuencias pedagógicas presentadas en el último capítulo de esta investigación, las obras de Marcel Aymé suelen suscitar gran interés por parte de los estudiantes de FLE, ayudándoles a expresarse tanto dentro como fuera de la clase, es decir a "*parler/comprendre dans les situations rencontrées dans leur vie d'étudiants [...] et dans leur vie quotidienne*", como lo resulta Moirand (1982: 168). Para lograr que los estudiantes lean, hablen o escriban según sus necesidades y las diversas situaciones cotidianas, nos parece necesario tratar estos textos

literarios por medio de los "actos del habla". Tal objetivo se realizará a través del trabajo en torno a los actos de habla utilizados por los personajes, tales como: invitar; aceptar; rechazar; dar órdenes; dar consejos; expresar intenciones; mostrar satisfacción; expresar tristeza; pedir permiso; expresar acuerdos; expresar desacuerdos, etc., según los objetivos de la clase de lengua y las necesidades inmediatas del alumno.

En pocas palabras, la función de los textos cortos (cuento y *nouvelle*) en toda situación de enseñanza-aprendizaje es fundamental, pues, como lo afirma Galisson: "*ces [textes] constituent d'excellents 'matériaux sociaux' qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants*" (*D'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères*, 1980, citado por Lebre, 1990: 9). Asimismo, pretendemos que estos textos literarios acerquen a los estudiantes a la realidad de la lengua meta y que les sirvan de entrenamiento para sus capacidades de producción y de comprensión orales.

Por otro lado, como práctica de la producción oral a través de la lectura y con la participación activa de los alumnos, estos textos cortos van a ayudar a disminuir el miedo provocado por la falta de comprensión de lo que se habla y de lo que se lee y en consecuencia reducirán la atmósfera de tensión que inconscientemente se crea. No hay que olvidar que los personajes (humanos y animales) se expresan en un lenguaje que coincide, en cierta medida, con la realidad.

Como ya lo hemos señalado, el texto literario se articula "en y sobre la lengua" y es "lenguaje singular", dicho de otra manera es "*construction, mise en oeuvre des mots et de la syntaxe de la langue [...] avec une finalité d'exploiter les ressources de la langue*" (Peytard y Moirand, 1992). En esta fase el profesor juega un papel esencial con respecto al conocimiento de la lengua como creación del autor. Las herramientas del lenguaje encontradas en los textos escogidos sirven como guías para las producciones escritas de los estudiantes y, en el plano lingüístico, proveen herramientas morfosintácticas y léxicas en contextos bien determinados para que los alumnos las reutilicen, a su vez, en las diversas tareas por realizar en clase y, después, en la comunicación con los demás.

Cabe subrayar que los textos literarios conservan todas las cualidades y las convenciones propias de la lengua. Así, la combinación de la lengua cotidiana y la lengua poética va a permitir a los alumnos diferenciar y utilizar mejor una u otra en las conversaciones dadas dentro o fuera del contexto escolar. En el momento de realizar sus producciones escritas, prestarán mayor cuidado a la forma y al contenido pues el discurso literario de los cuentos y las *nouvelles* se presenta como un verdadero laboratorio de lengua que revela las potencialidades de la lengua de estudio.

Por añadidura, estos textos literarios cortos ofrecen pistas para conocer los componentes del relato moderno. De esta forma, reforzaremos los aspectos lingüísticos y, al mismo tiempo, trataremos de fomentar un espíritu crítico en los estudiantes, así sea de manera muy modesta. Es por ello que proponemos herramientas de análisis de tipo "estructuralista-proppiano", como lo veremos en el capítulo IV, para alcanzar los objetivos pedagógicos, lingüísticos, cognitivos y culturales deseados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo IV

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En este cuarto capítulo, que concluye nuestro presente estudio, trataremos en primer lugar de explicar lo que es el enfoque comunicativo y su relación con el texto literario. En segundo lugar, buscaremos demostrar que el texto literario, en este caso el cuento y la *nouvelle*, puede ser un instrumento metodológico práctico y ameno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE. Finalmente, con base en algunos elementos de la semiótica referencial y en el estudio morfológico de Propp (véanse los anexos 1, 2, 3 y 4), propondremos actividades didácticas en torno a un cuento y una *nouvelle* de Marcel Aymé. Dichas actividades han sido aplicadas en los niveles intermedios y avanzados según la clasificación internacional del *Diplôme Élémentaire de Langue Française* (DELF) y del *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) es decir, a partir del nivel A3 y hasta el nivel B4.

4.1. El enfoque comunicativo y el texto literario

El enfoque comunicativo es una metodología abierta que se caracteriza por tratar de hacer coincidir los fines con los medios. Su objetivo es enseñar a los alumnos a ser capaces de comunicar de manera auténtica en la lengua meta. Esto es posible al crear situaciones de comunicación variadas en la clase de lengua extranjera. Para dicho efecto, es necesario tomar en cuenta las necesidades lingüísticas inmediatas y futuras de los alumnos, es decir centrarse en el alumno (véase Puren, 1998).

El objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa, que se sustenta en la combinación de varios componentes. El primer componente es la competencia¹³ lingüística, es decir el aprendizaje y la apropiación –o capacidad de utilización– de los modelos fonéticos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua meta. El segundo componente es la competencia discursiva, que se centra en el aprendizaje y la apropiación de los diferentes tipos del discurso y de su organización. Todo ello se hace en función de los parámetros de la situación de comunicación. El tercer componente, la competencia referencial, se basa en el conocimiento ya adquirido por medio de la experiencia y del mundo que rodea a los alumnos. El último componente, la competencia sociocultural, toma en cuenta la adquisición y la apropiación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los diversos agentes sociales (véase Papo y Bourgain, 1989). Recordemos que en el momento de actualizar esta competencia comunicativa en la producción e interpretación de los diferentes discursos, dichos componentes intervienen en grados diferentes y esto es lo que ayuda a comunicar de manera eficaz en la lengua extranjera (véase Moirand, 1990).

Así, las funciones y las dinámicas de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras son esenciales en esta metodología. Cabe recordar que las actividades en el salón de clase pueden estar organizadas, de manera muy general, de tres maneras: 1) el maestro es el centro, 2) se focaliza todo en el estudiante y 3) una combinación de ambas opciones anteriores, aunque el profesor es el que dirige las actividades para activar la participación de los alumnos en cualquiera de las tres formas. El enfoque comunicativo da prioridad a las dos últimas opciones. Es preciso señalar que tanto el maestro como los alumnos están sujetos a transformaciones y éstas son generadas por su creatividad, su imaginación y su iniciativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹³ Nos apegamos a lo que Puren entiende por el término de "compétence": "*Ensemble de capacités acquises dans un domaine donné d'activité langagière ou d'apprentissage. Niveau de maîtrise d'un domaine défini par des connaissances et/ou des savoir-faire (capacités)*" (1998: 199).

Gracias a los aportes del enfoque comunicativo, sabemos que las estrategias del estudiante intervienen de manera progresiva en cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje; además, aun cuando se intenta trabajar una habilidad en exclusiva es preciso tomar en cuenta la activación de las cuatro habilidades. Esto nos conduce a pensar, en el caso específico del trabajo en torno a textos literarios, que no basta con proveer al estudiante de herramientas lingüísticas para la lectura sino que además es necesario usar la comprensión auditiva, así como la expresión oral o escrita, para lograr nuestros objetivos en clase. Recordemos también que la preparación de los alumnos no es exclusiva de la institución, sino que se ve influenciada por las diversas actividades extraescolares, que determinan qué aprender y qué no aprender en todos los ámbitos. De ahí la importancia de concebir a los alumnos como personas llenas de potencialidades a desarrollar en el presente para poder aplicarlas en un futuro próximo.

Los partidarios del enfoque comunicativo postulan que la función del manual en el salón de clase no es central, ya que es necesario considerar otros factores importantes como las relaciones establecidas entre profesor y alumnos, entre alumno y alumno, entre grupo y profesor, entre alumnos y grupo, entre alumnos y manual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso es preciso buscar un libro de texto que propicie una dinámica de diálogo, de controversia, de participación, de crítica y de libre expresión de opiniones para ayudar a desarrollar las estrategias de los alumnos. Así, el manual elegido debe ser flexible, incluyendo la posibilidad de ver el error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce al perfeccionamiento paulatino de la lengua meta.

Señalemos que el trabajo en torno a la competencia comunicativa debe abordar poco a poco los tres niveles del lenguaje: coloquial, estándar y culto, que deben verse reflejados en las dinámicas de clase. Por lo tanto, más que hablar de un libro de texto, parece adecuado pensar en materiales auxiliares de la comunicación, que sean herramientas para establecer contacto entre los alumnos y los francófonos, y que favorezcan al desarrollo de habilidades y estrategias.

En suma, el profesor que aplica los principios comunicativos asume una doble función: la personal, que implica un bagaje cultural dado, una vida social, intelectual y

profesional; y la institucional, que exige de él ser un gafa activo, amigable y accesible con los demás. También la función del alumno es doble, pues cuenta con un bagaje propio, una vida social y se ve determinado por su edad y su sexo; en el marco institucional, el alumno debe ser activo, responsable y disciplinado. En el caso del manual, éste debe ser accesible, adecuado, variado y centrado en las necesidades del alumno, del país, de la época, del plan de estudios. Además, sus objetivos deben ser claros, concretos y acordes a los objetivos de la institución educativa.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo se habla principalmente de dos tipos de evaluación: la certificativa y la formativa. La finalidad de la primera es establecer la suma de adquisiciones para determinar si el alumno aprueba o reprueba la materia. La segunda compara la eficiencia de cada alumno con los objetivos propuestos al comienzo del aprendizaje, y tiene como objeto determinar en qué nivel de lengua se encuentra el alumno evaluado y qué estrategias ha aplicado. Al mismo tiempo, este tipo de evaluación ayuda al alumno a determinar cuáles son sus errores en las cuatro habilidades para proponerle algunas soluciones posibles y motivarlo para el auto-aprendizaje, la auto-corrección y la auto-evaluación. Así, las producciones orales y escritas de los alumnos deben demostrar el manejo de un saber-hacer funcional mínimo y de los elementos pragmáticos de la comunicación en la lengua extranjera.

En el aspecto cultural, el enfoque comunicativo toma en cuenta las diversas manifestaciones de la cultura de la lengua meta, tanto las de una cultura erudita (arte, literatura, historia, etc.) como las de la cultura de lo cotidiano (conjunto de valores compartidos y que abarca las maneras de vivir, vestir, comer, alimentarse, divertirse, etc.). Así, la cultura es vista como un conjunto de contenidos transmisibles, y es también definida como el conjunto de estructuras, maneras de pensar y de actuar —es decir, de reglas constitutivas— que permiten un enfoque del hombre en su diversidad (véase Bourdieu, 1979 y Porcher, 1987). Por eso, se prefiere más bien hablar de lo intercultural, que engloba los diversos elementos culturales de la lengua materna y de la lengua extranjera que entran en interacción de manera constante durante de este proceso de enseñanza-aprendizaje (véase Zarate, 1985).

En lo que respecta al texto literario, en el enfoque comunicativo se intenta proponer al alumno un trabajo en torno a indicios para identificar tipos de texto. Para esto se parte del principio de que el alumno ya ha adquirido algunos conocimientos culturales y de experiencia en su lengua materna. Así, se afirma que el texto literario es un primer estímulo para la observación, la reacción y la reflexión por parte del alumno y le permite crear hipótesis acerca del texto, escogido por los alumnos o propuesto por el profesor. Es importante subrayar que en este ir y venir para establecer contacto con el texto se crea una interacción constante, en la cual los actores son los alumnos y el profesor. Este último sólo dirige la interacción a través de dinámicas grupales; establece las condiciones propicias para dar la palabra, por turnos, a cada alumno del grupo; y evalúa o promueve una evaluación entre los mismos alumnos. De esta manera, él deja de ser el detentor del saber culto.

El aprovechamiento del texto literario se hace a través de preguntas que inciten al alumno a participar, sigan el recorrido previsto de lectura, y se enfocan de manera sucesiva en las instancias previamente seleccionadas. Se aplica mediante una pedagogía de la interacción, que tiene por objeto la apropiación de las diferentes formas de lectura. Ello se logra mediante una asimilación de los conceptos operatorios. Así, el alumno inventa un recorrido de lectura y descubre los caminos que le permitirán hacerlo más accesible y más directo. En la clase, el profesor sólo observa sin contrariar lo que se está haciendo, mientras los alumnos modifican los cuadros conceptuales inicialmente propuestos. Esta práctica presenta una doble ventaja: por un lado, permite ponderar la eficacia del marco teórico; por el otro, provoca una gran participación de los alumnos.

Mediante un trabajo de invención (*in-venire*, entrar, penetrar, descubrir) y de aprovechamiento del campo textual, los alumnos construyen los múltiples significados del texto literario. La materialidad del significante (véase Saussure, 1972) estimula la observación y el análisis. Desde este punto de vista, se está lejos de la manera tradicional de explicar el texto literario, en donde la linealidad va de la primera palabra a la última para obtener así el significado total del texto. Es necesario mencionar que para esto, tenemos que

recurrir a la semiótica¹⁴ referencial, que se va enriqueciendo con algunos elementos como son la función de control (en la cual el narrador se refiere a su actividad narrativa), el contexto narrativo (el modo de expresión elegido por el escritor: diálogo, descripción, monólogo, etc.), el registro del discurso (descriptivo, narrativo, etc.), el marco discursivo (en el cual se integran los textos, como la novela, el cuento, *la nouvelle*), etc. (véase Greimas, 1983).

Además, se tomarán en cuenta las diferentes funciones textuales como la función conativa, es decir el deseo del escritor de establecer contacto con el lector por medio de la instancia del narratorio; la función emotiva, en la cual el narrador toma menor o mayor parte en la historia que cuenta; la función narrativa, que consiste en contar propiamente la historia, introducir y animar nuevos personajes; y la función de control. Otros conceptos de semiótica que se abordan son los del personaje, el punto de vista y el marco discursivo (véase Peytard *et al.*, 1982 y Genette, 1969 y 1982).

4.2. Un instrumento metodológico práctico y ameno

Desde el surgimiento del enfoque comunicativo, la utilización de los textos auténticos tuvo un auge importante, dejando atrás el monopolio de los textos literarios vistos hasta entonces como simples modelos, objetos de explicación, de traducciones y de análisis poéticos. No por ello debe de quedar excluida la literatura, pues ésta también ofrece la posibilidad de tomar en cuenta las intenciones comunicativas del autor y los objetivos pragmáticos del texto. Sin embargo, es preciso recurrir a una lectura selectiva, adaptada a las necesidades del lector, dependiendo del contexto psicológico y social en el cual se encuentre.

Por añadidura, los textos no literarios suelen caracterizarse por ser textos de información "unidimensional", con un cierto nivel de información que propone relativamente poco material a interpretar por el lector. En cambio, los textos literarios —como

¹⁴ Ciencia de los modos de producción, de funcionamiento y de recepción de los diferentes sistemas de signos de comunicación en uso por los individuos o colectividades en el seno de la vida social (véase Dubois *et al.*, 1973 o Greimas, 1983).

el cuento y la *nouvelle*, en este caso—, seleccionados por su impacto afectivo, la densidad de su discurso y sus diferentes niveles de interpretación parecen ser el documento auténtico adecuado para activar la imaginación, la creatividad y el compromiso discursivo de los alumnos, con tal de ser aprovechados de manera precisa y dinámica (véase Cicurel, 1991).

Cabe recordar que el significado de todo texto escrito es objeto de una reevaluación constante por parte del lector. Así, la lectura es un proceso de construcción y de reconstrucción o, dicho de otra manera, de negociación entre el texto y su lector. En ese proceso no lineal el alumno pone en práctica una multiplicidad de estrategias para descifrar el texto (es decir, reconocer los signos que lo componen); pero, para poder descodificarlo, debe ubicar el sentido y las relaciones semánticas de las diferentes partes del texto. “*On pourrait dire que le lecteur lit deux discours: le discours implicite ou interdiscours qui lui permet de donner un sens au premier [le texte]. Les stratégies qu’il met en œuvre sont aussi bien cognitives qu’affectives*”, como lo subraya Kramsch (1984: 170).

Por ello, pensamos que géneros cortos como el cuento y la *nouvelle* pueden ser reconocidos por los alumnos, en los discursos literarios, a través de un proceso de creación y de comunicación a distintos niveles. Lo que pretendemos es activar la interacción entre cada alumno y el texto seleccionado, así como también la de los alumnos entre ellos, durante una discusión de grupo. La propuesta pedagógica consistirá, de manera general, en: actividades de descodificación y actividades de elaboración del sentido, para reconstruir la estructura referencial y los valores subyacentes del discurso. De esta forma, la lectura se hará más dinámica gracias a un trabajo en torno a los campos semánticos; al vocabulario necesario; al inventario de los hechos; a construcciones dirigidas (llamadas preguntas guías o *balises* en francés); al aprovechamiento de los diferentes mundos del discurso para reconstruir el sentido; a los nexos entre los diversos elementos que componen el texto; a la posibilidad de efectuar juegos de roles; a la toma de posición en debates, etc.

En lo que al papel del docente se refiere, el profesor deberá ser ante todo parte del grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera por medio de los textos literarios. Debe servir como puente entre los textos cortos y los alumnos para que éstos tengan acceso al universo propuesto por el autor. A la manera de un actor y también de

un director de teatro, debe representar lo visto para que los alumnos, a su vez, puedan representar lo adquirido ante sus demás compañeros de clase. De esta forma cataliza el juego escénico para beneficio de los propios alumnos en el proceso de enseñanza, de una manera más activa y divertida.

Asimismo, además de leer en voz alta –fase importante de su función de actor–, deberá proponer una puesta en escena, esclarecer las situaciones, acentuar los matices, favorecer la preparación y alentar la imaginación de los alumnos. De ahí la afirmación de que la clase es un “teatro muy particular” donde cada uno de los participantes se convierte en actor-espectador, pues interpreta y observa interpretar (Heckel, 1984). En esta fase, la situación grupal representa una gran ventaja que no debe ser desdeñada. A la inversa de la lectura personal, la lectura colectiva produce un juego de miradas, un fenómeno de interacción que permitirá, a fin de cuentas, a todos y a cada uno verse de otra manera, para tomar así conciencia de sí mismos y de los demás. Esto se hará por medio de las diferencias, de las afinidades y de las singularidades de los textos en cuestión. En otras palabras, la situación de lectura favorece este reconocimiento, por lo que el profesor puede ayudar mucho a los alumnos al alentarlos a valorar los elementos en dicha confrontación y a implicarse totalmente en el “juego escénico”¹⁵. Por su parte, Besse subraya que las interacciones verbales y los “tropiezos”, por medio de los cuales se revela tal o tal lectura individual, sirven asimismo de punto de partida para dialogar consigo mismo (1974: 70). De esa manera, el aula se toma en un escenario en el cual ya no se trata de interpretar un papel, sino más bien de ser uno mismo, desenmascarándose.

En resumen, se trata de desarrollar, en el contexto escolar, una actividad de lectura suficientemente conforme a los usos comunes del texto literario para que, más adelante, los alumnos tengan motivación y así continúen su lectura por ellos mismos. Tendrán así la oportunidad de buscar el placer de lectura que busca proporcionar todo texto literario auténtico. Cabe recordar que los nexos entre la escuela y la vida se establecen

¹⁵ Véanse para profundizar este tema las propuestas de Heckel (1984).

individualmente cuando el lector se implica en el texto, ya sea por su imaginación, su afecto, su libido, etc.

Finalmente, la utilización del cuento *y/o* de la *nouvelle* proporciona a los alumnos la posibilidad de adquirir, en un espacio cerrado como lo es el aula, una competencia discursiva que va más allá del simple aprendizaje de las formas y de las funciones de la lengua. Cabe recordar que la clase de idioma tiene como objeto proporcionar todos los elementos lingüísticos, semánticos y socioculturales necesarios para la adquisición de la habilidad comunicativa. Por eso es vital para el profesor de lengua extranjera desarrollar sistemáticamente diferentes formas de discurso y de interacción entre él y sus alumnos y entre los alumnos mismos.

En suma, como lo indica Besse: *"tout discours est le résultat d'un processus coopératif à plusieurs niveaux entre au moins deux interlocuteurs, processus de construction et de reconstruction de significations à l'origine individuelles qu'on ajuste progressivement, par négociation, au sein d'un réseau d'interactions personnelles et sociales"* (1995: 141). Así, los textos literarios cortos se prestan para ser un soporte importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como para desencadenar la dinámica entre los diversos miembros del grupo, y en beneficio de éstos, a partir de diversas actividades propuestas. En efecto, *"on peut tout apprendre du langage en général et des langues en particulier à travers l'humour, le jeu, le poétique"* (Yaguello, 1981: contraportada).

4.3. Propuestas didácticas¹⁶

En este apartado, presentamos dos propuestas pedagógicas y su desarrollo en el aula para contribuir al mejoramiento de la lengua meta y conducir a los alumnos hacia una mejor competencia de comunicación en las habilidades orales y escritas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE. Dichas actividades ayudarán al alumno a perfeccionar sus propias habilidades en la L1 y en la L2. De ahí que sea necesario precisar que se pondrá el acento en las habilidades orales, en vista de que el enfoque comunicativo da la prioridad a

esta habilidad, aunque posteriormente se trabajará también la habilidad escrita¹⁷. Cabe subrayar que se puede partir de un documento escrito para trabajar de manera alternada las cuatro habilidades en el aula.

Antes de abordar nuestras propuestas didácticas, es necesario mencionar por qué hemos seleccionado el cuento "Les Cygnes" ("Los cisnes", 1987) y la *nouvelle* "Augmentation" ("Aumento", 1989) como herramientas didácticas. Nuestra elección resulta de un análisis previo que tomó en cuenta los aspectos sintáctico, semántico, socio-cultural, diegético y retórico (el aspecto verbal del texto, la estilística –imágenes y figuras–, el análisis del discurso y la lingüística). Tal análisis nos permitió determinar que en ambos textos el autor emplea un registro de lengua coloquial y estándar (véase Ducrot y Todorov, 1989 y Metz, 1968). La mayor parte de las oraciones son simples; el resto de las oraciones son relativas, subordinadas, coordinadas e independientes. Con respecto al léxico, podemos señalar que los nombres (propios y comunes) al igual que los adjetivos calificativos se encuentran entre los más usuales en la lengua francesa. Sólo en algunos casos el autor emplea ciertos vocablos provincianos, de la región de Franche-Comté, y unos pocos términos arcaicos.

Al analizar las estructuras morfosintácticas, encontramos en el cuento el uso de los tiempos del pasado como el pretérito (*passé simple*), el antepresente (*passé composé*), el copretérito (*imparfait*) y el antecopretérito (*plus-que-parfait*). Para expresar el momento actual, el escritor emplea los tiempos verbales del indicativo presente, el equivalente al verbo "estar" seguido de un gerundio (*être en train de + verbe à l'infinitif*), el gerundio (*en + verbe - ant*), el modo imperativo y el subjuntivo presente (*subjonctif présent*). Para referirse a las acciones probables o futuras, el autor recurre al futuro imperfectivo, a algunos verbos modales como "poder" (*pouvoir*), "deber" (*devoir*), el equivalente a "tener que" + verbo en infinitivo (*il faut + verbe à l'infinitif*) y el condicional presente (*conditionnel présent*).

¹⁶ Véanse en anexos las fichas pedagógicas del cuento y de la *nouvelle*.

Al aplicar el mismo análisis morfosintáctico a la *nouvelle* intitulada "Augmentation", encontramos que la mayoría de los tiempos verbales empleados son los mismos que en el cuento; la única diferencia es que, aquí cobran mayor peso el subjuntivo pasado ("*subjonctif passé*") y el subjuntivo imperfecto ("*subjonctif imparfait*").

Marcel Aymé utiliza en "*Les Cygnes*" un estilo totalmente llano, muy claro, que en el caso de los alumnos extranjeros representa una barrera menos que franquear. Ello se debe principalmente a la alternancia de descripciones, narraciones y diálogos cortos que agilizan la lectura y le dan mayor vida. Los diálogos son breves y directos; en algunos casos, el autor utiliza el discurso indirecto y descripciones muy precisas para contar algo anterior a la historia o para resumir lo que está pasando. Todo lo anterior crea una atmósfera bien definida.

El tiempo de la narración es indicado mediante expresiones temporales variables pero asequibles como "a eso de las nueve" ("*vers neuf heures du matin*"), "Y ahora" ("*Et maintenant*"), "era muy tarde" ("*il était bien tard*"), "estar/llegar a tiempo" ("*être à l'heure*"), "llegar antes de mediodía" ("*arriver avant midi*"), "ayer" ("*hier*"), "el año pasado" ("*l'année dernière*"), "enseguida" ("*tout de suite*"), "dos horas más tarde" ("*deux heures plus tard*"), "un poco más de una hora" ("*un peu plus d'une heure*"), "hace un rato/dentro de poco" ("*tout à l'heure*"), "al cabo de un cuarto de hora" ("*Au bout d'un quart d'heure*"), "de vez en cuando" ("*de temps à autre*"), "pronto" ("*bientôt*"), "hasta el momento en que" ("*jusqu'au moment où*"), "luego" ("*ensuite*"), "cuando" ("*quand*"), "a eso de las cuatro" ("*Vers quatre heures*"), "al menos las seis de la tarde" ("*au moins six heures du soir*"), "inmediatamente después" ("*Aussitôt*"), "el sol había desaparecido y la noche iba cayendo" ("*le soleil avait disparu et le soir descendait déjà*"), "ya entrada la noche" ("*La nuit était déjà faite*"), "la luna salió enseguida" ("*la lune se leva bientôt*"), "mucho tiempo después" ("*longtemps après*"), "entonces" ("*Alors*"), "a la hora del rocío" ("*dans la rosée*").

¹⁷ Comenzaremos por la comprensión escrita que, a su vez, está al servicio de la comprensión y de la expresión orales.

Los resultados del análisis semántico indican que el cuento está estructurado a partir de cuatro campos semánticos (el mundo vegetal, el mundo animal, el entorno campestre, los sentimientos) que ayudan a los alumnos a comprender la historia, además de facilitar el aprendizaje sobre el funcionamiento de la lengua y sobre la coherencia discursiva. Estos campos semánticos incluyen los elementos siguientes:

| El mundo animal | | El mundo vegetal | | El entorno campestre | |
|-------------------|------------|------------------|------------|----------------------|------------|
| <i>mammifères</i> | mamíferos" | <i>monts</i> | "montes" | <i>campagne</i> | "campo" |
| <i>oiseaux</i> | "aves" | <i>blé</i> | "trigo" | <i>champs</i> | "campos" |
| <i>reptiles</i> | "reptiles" | <i>roseaux</i> | "juncos" | <i>bois</i> | "bosque" |
| <i>poissons</i> | "peces" | <i>buissons</i> | "arbustos" | <i>pré</i> | "prado" |
| <i>amphibies</i> | "anfibios" | <i>arbre</i> | "árbol" | <i>chemin</i> | "camino" |
| <i>insectes</i> | "insectos" | <i>plantes</i> | "plantas" | <i>îlot</i> | "islaote" |
| | | <i>branches</i> | "ramas" | <i>étang</i> | "estanque" |

| Los sentimientos en los humanos o en los animales. | |
|---|--|
| Positivos | Negativos |
| Amor, inteligencia, ternura, humildad, perdón, tolerancia, felicidad. | Desprecio, estupidez, soberbia, rabia, tristeza, desdicha. |

Los temas abordados en el cuento, compatibles con los de los programas de FLE, son: la búsqueda de una familia; los buenos sentimientos; el mundo de los adultos en oposición al mundo de los niños; hacer el bien sin esperar nada a cambio. Además, se trata de temas actuales, relacionados con la realidad o las vivencias de los alumnos de francés. A pesar de ser temas aparentemente trillados, la manera en que el autor los maneja –con humor, fantasía y un cierto sarcasmo– motiva a los alumnos.

Desde el punto de vista didáctico, escogimos este cuento porque contiene actos de habla que coinciden con los objetivos fijados por los diplomas del DELF y DALF, como prohibir; desobedecer; hablar del clima; expresar un estado de ánimo; expresar un estado físico; pedir explicaciones; ofrecer y pedir ayuda; aceptar o rechazar algo; mostrar el camino; aconsejar; dar órdenes; expresar un deseo, una necesidad, una inconformidad; tomar decisiones, etc. Por otra parte, el texto literario forma parte de la tipología de textos que se

incluyen en los exámenes A4 y A5 de dichos diplomas. Adicionalmente, este tipo de relato corto motiva a los alumnos e incita a la interacción entre el texto-alumnos, alumno-alumno, texto-maestro, maestro-alumnos y clase-texto-alumnos-maestro.

Al trabajar el cuento "*Les Cygnes*" en el salón de clase, y con el simple hecho de hacer una lectura en voz alta, es posible fomentar la participación de todos los miembros de la clase, despertar el interés por la lectura y activar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos en L2. Esta actividad los conduce a reflexionar de manera constante y a tomar partido en los debates en torno a problemas planteados a lo largo de la lectura del texto corto en cuestión, dando así una mejor dinámica a la clase.

Por su parte, la *nouvelle* "*Augmentation*" presenta pronombres personales; sustantivos variables en género y número; algunos pronombres relativos (*qui, que, dont*); un sinnúmero de adjetivos calificativos; adverbios de frecuencia, de modo, de manera, de cantidad; adverbios con terminación "*-ment*"; preposiciones de lugar. También identificamos expresiones para referirse a lo espaciotemporal, que nos ayudarán a identificar el tiempo del discurso, el tiempo diegético y los lugares donde pasa la *nouvelle*: "una mañana" ("*un matin*"), "al cabo de" ("*au bout de*"), "instantes después" ("*après quelques instants*"), "allá arriba" ("*là-haut*"), "un corto tiempo" ("*un temps très court*"), "veinte minutos" ("*vingt minutes*"), "mucho tiempo" ("*longtemps*"), "ya" ("*déjà*"), "en ese momento" ("*c'est à ce moment*"), "al mismo tiempo" ("*en même temps*"), "tan pronto como" ("*sitôt que*"), "poco a poco" ("*peu à peu*"), "una media hora" ("*une demi-heure*"), "muy rápido" ("*très vite*"), "tres cuartos de hora más tarde" ("*trois quart d'heure plus tard*"), "hace cinco minutos" ("*il y a cinq minutes*"), "desde entonces" ("*depuis*"), "entonces" ("*alors*"), "sin embargo" ("*cependant*"), "mientras que" ("*tandis que*"), "hasta" ("*jusqu'à*"), "cuando" ("*lorsque, quand*"), "además" ("*aussi bien*"), "y luego" ("*et puis*") y "ahora" ("*maintenant*).

También encontramos algunos articuladores lógicos que permiten dar una coherencia al texto presentado en forma de *nouvelle*: "primero" ("*d'abord*"), "luego" ("*puis*"), "pero finalmente" ("*mais enfin*"), "así" ("*ainsi*"). En cuanto al estilo usado en la historia es simple y directo. El autor recurre a un lenguaje estándar y coloquial que transmite lo que él quiere

decir sobre la situación y los personajes sin provocar confusión. Por añadidura, la historia tiene un matiz de sátira y denuncia de la sociedad rural en la cual se desarrolla. Aparte de estos elementos, identificamos el recurso a los diálogos, a las narraciones breves y concisas, y a las descripciones mínimas. Todo esto da una sensación de rapidez en los hechos y en lo que relata el narrador.

Los personajes son presentados de una manera muy simple y rápida tanto en lo físico como en lo psicológico: a través de sus cualidades, defectos o rasgos distintivos. Los lugares son descritos de manera breve. La atmósfera de suspenso o de tensión es creada por medio de suposiciones y sospechas, que provienen de los mismos personajes y del medio donde se desarrolla la historia. Se puede decir que el estilo es algo parecido al de una novela policiaca, ya que se busca un culpable. El narrador es intradiegetico, es decir, está presente en la *nouvelle* y puede dar su punto de vista acerca de lo que está pasando. La trama y el desenlace se dan en la farmacia y en los aposentos del farmacéutico, específicamente en la habitación de la esposa de Antoine Lesauveur.

Desde el punto de vista cultural, esta *nouvelle* nos permite observar algunos aspectos de la sociedad francesa tales como el problema de la deshonra de la esposa del patrón y la manera de actuar ante tal circunstancia. También nos presenta el caso de un matrimonio entre un viejo que padece la gota y una mujer jovial con ganas de sentirse satisfecha sexualmente. Esto nos conduce a debatir en torno a las convenciones sociales, la infelicidad en el amor y el adulterio a hurtadillas. Los temas abordados en esta historia – la infidelidad, el matrimonio, el amor, las apariencias, la lealtad y la hipocresía– nos permiten trabajar lo intercultural al confrontar sus representaciones respectivas entre la sociedad francesa y la sociedad mexicana. Además, este trabajo a través del debate organizado ayudará a los alumnos a aprender a argumentar respetando la lógica de la lengua y la cultura extranjeras sin dejar de ser ellos mismos.

Como toda la atención está centrada en saber quién es el culpable y por qué la señora Lesauveur es frágil y melancólica, esto propicia una interacción entre los alumnos lectores. Los alumnos pueden demostrar su saber-hacer comunicativo entre ellos mismos y con el maestro. Por lo tanto esta actividad es favorable a una constante participación, al requerir de

forma alternada el uso de las cuatro habilidades y al promover la autoevaluación tanto como la evaluación por parte del profesor-guía en clase.

Este análisis nos ha ayudado a determinar en qué medida estos textos son pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, con miras a cumplir nuestros objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales. Por lo anteriormente expuesto, y a la vista de los resultados obtenidos en la práctica, podemos afirmar que este material auxiliar es plenamente operatorio.

Pasemos ahora a las propuestas didácticas previstas en la clase de lengua extranjera, para precisar de qué manera se pueden presentar, cómo se puede llevar a cabo la transposición didáctica y cómo se puede organizar su evaluación.

Actividades en torno a “*Les Cygnes*”

En el caso del cuento “*Les Cygnes*”, proponemos actividades que van de acuerdo a los objetivos metodológicos inspirados en el análisis narrativo de Propp (véanse los anexos 1, 2, 3 y 4) y en algunos elementos de la semiótica referencial. Por esta razón, proponemos utilizar dichos documentos auténticos para los niveles intermedio y avanzado, aunque ello no implique que sea imposible usar este texto en el nivel básico.

El tiempo real de aplicación en clase es de cuatro horas aproximadamente –por ejemplo, dos sesiones de hora y media como en la Alianza Francesa o bien cinco clases de una hora diaria, como en el caso de la Escuela de Turismo del IPN o del IFAL–. Es necesario precisar que cada actividad está contemplada para durar entre 45 y 60 minutos, dependiendo del grado de dificultad elegido, del tipo de trabajo que se pida hacer en clase y del número de alumnos.

Para iniciar el trabajo en torno al documento auténtico propuesto en clase (véanse las fichas pedagógicas en el anexo 5), se distribuye el texto a los alumnos y se les pide que a partir del título y de los dibujos, que forman parte del relato, formulen hipótesis respecto de lo que va ocurrir durante el cuento. Es preciso señalar que proporcionamos copias del texto que respetan el formato original.

Después de haber hecho una primera lectura del texto, se pide a los alumnos dividir el texto en sus tres partes (introducción, desarrollo y conclusión) y que las nombren por medio de un subtítulo de manera provisional. Posteriormente, los alumnos deben identificar las descripciones, las narraciones, los diálogos y, si les es posible, los comentarios o las interjecciones encontrados; esta actividad se llevará a cabo en equipos para facilitar el trabajo y aprovechar más el tiempo real de la clase. Al mismo tiempo, se identifican los personajes principales y secundarios (humanos o animales), los lugares donde se da el relato y las expresiones temporales correspondientes a los sucesos; para ello, se propone a los alumnos un cuadro en el cual aparecen estos elementos para facilitar su búsqueda en el texto.

En la segunda parte de nuestra transposición didáctica, intentaremos identificar las "funciones narrativas intermedias", basadas en el análisis narrativo de Propp. La primera actividad que deben realizar los alumnos es justificar en qué parte del cuento se da una ruptura y precisar en qué líneas se encuentra dicha fractura textual. Después, en equipos van a retomar línea por línea todas las subpartes que conforman el documento literario. Aquí, los alumnos tienen que encontrar un sustantivo que resuma cada una de las subpartes con ayuda de la nominalización para ubicar las veinte subpartes en el relato de Marcel Aymé. Tengamos en cuenta que la función del maestro es únicamente guiar y ayudar a sus alumnos en el momento de realizar esta actividad; por ningún motivo él debe imponer ni su visión, ni su manera de hacerlo.

En la tercera parte de nuestra propuesta didáctica en torno a "*Les Cygnes*", los alumnos intentarán definir otros elementos del cuento como lo maravilloso o fantástico a lo largo del relato. Para lograrlo intentarán dar una explicación del papel que juegan dichos elementos en el cuento. Recordemos que esta actividad implica la utilización de las habilidades escritas y orales. Después, pretendemos que el alumno se sensibilice a los temas abordados por el documento escrito, identificándolos, nombrándolos y justificando los pasajes donde se encuentran estos temas.

Finalmente, proponemos algunas actividades centradas en el saber-hacer lingüístico, comunicativo y cultural de los alumnos por medio de la expresión escrita. Dichas actividades se harán en equipos o de manera individual según el número de alumnos en el momento de

proponerlas en clase de FLE. La primera actividad consistirá en retomar el cuento desde su comienzo hasta la línea 28 y, a partir de la información obtenida y reutilizando la nominalización, los alumnos deberán inventar la continuación de la historia desde su punto de vista.

La segunda actividad permitirá responder a la pregunta siguiente: “¿Qué habrían hecho los padres de Delphine y Marinette si después de haber regresado a casa, ellas no hubiesen llegado todavía? (sabemos que están encerradas en el islote de los cisnes)”. Como se puede ver, aquí los alumnos están invitados a crear la continuación y el final de la historia. Para cerrar esta última fase del trabajo en torno al cuento, preguntaremos si existe una moraleja en el cuento y provocaremos un debate en torno a la moraleja misma entre los equipos.

Actividades en torno a “*Augmentation*”

Las propuestas didácticas centradas en el segundo documento auténtico propuesto, la *nouvelle* “*Augmentation*”, corresponden a un tiempo real de clase de cuatro a seis horas de trabajo. Este documento auténtico tiene menos páginas en comparación con el otro, pero es más largo, ya que la versión original está escrita con una tipografía muy pequeña y a espacio cerrado. Contiene mucha información de manera sumamente condensada por lo que el lector debe permanecer muy atento para seguir el hilo de la historia. Sin embargo, es un relato fácil de leer y de entender porque el autor utiliza un estilo llano compuesto principalmente de oraciones simples. Es preciso indicar que el trabajo propuesto está dividido en etapas y a su vez éstas están clasificadas en actividades a realizar en clase. Recordemos nuevamente que se necesitará el uso de las habilidades orales y escritas de los alumnos, así como sus competencias culturales y su saber-hacer comunicativo.

Para iniciar el trabajo en torno a “*Augmentation*”, se pide a los alumnos identificar el título, los personajes, el lugar donde se desarrolla el relato y la duración en el tiempo de la historia. Por eso en la etapa inicial proponemos como objetivo principal saber qué evoca el título e identificar la estructura narrativa del documento escrito. En la fase de la pre-lectura, pedimos a los alumnos que identifiquen a primera vista los diálogos y las descripciones

encontrados. Enseguida, deberán precisar cuál es su importancia en la historia que van a leer. Esta actividad está centrada en la habilidad oral de los alumnos.

La segunda actividad consistirá en hacer hipótesis con respecto al título de la *nouvelle* y a argumentar sus respuestas. Después, los alumnos identificarán los nombres propios encontrados en el texto para tener una cierta familiaridad con los personajes de la historia.

La tercera actividad consistirá en responder a la pregunta acerca del apellido “*Lesauveur*” para formular nuevas hipótesis con respecto a lo que va a pasar en la *nouvelle*. Todas estas actividades se basarán en lo oral o en lo escrito, como lo determinen los propios alumnos o según lo negocien el profesor y los mismos alumnos.

En la segunda etapa el objetivo consistirá en comprender la situación inicial de la *nouvelle*. Para ello, los alumnos tendrán que leer de la línea 1 hasta la línea 45. Una vez efectuada esa tarea, deberán identificar dónde y cuándo se da la acción, así como los personajes centrales y secundarios. Enseguida, a partir del pasaje donde los dos hombres se encuentran frente a frente, dentro de la tienda, los alumnos tendrán que decir quién comienza primero la charla y qué pueden suponer acerca de la situación de Dominique cuando su patrón le dice que trabaja de manera concienzuda y que piensa darle un aumento.

En la última actividad de esta etapa, los alumnos formularán hipótesis acerca de lo que pasará, partiendo del comentario del patrón acerca de la gran preocupación que tiene por su esposa, una mujer muy “débil” de salud. Como podemos ver estas actividades se centran en las habilidades escritas y orales de manera alternada.

En la tercera etapa, cuyo objetivo será la lectura de la primera parte de la *nouvelle*, los alumnos harán un análisis más detallado para escudriñar lo que pasa en el fuero interno de Dominique y su manera de actuar en ese momento de la historia.

Durante la segunda actividad, los alumnos tratarán de justificar lo que la orden dada por el patrón a su ayudante puede provocar entre los dos hombres. Se trata aquí de que los alumnos organicen sus ideas, argumenten y se expresen en grupo o de manera individual.

La actividad siguiente propondrá a los alumnos identificar las cinco fases en las cuales se narra la búsqueda del objeto olvidado y de la prueba que debe realizar Dominique.

Estas fases son: “la torpeza”, “el encuentro aterrador”, “la reacción y la reconstitución de los hechos”, “un secreto revelado” y “curiosidad y obsesión”. Los alumnos deberán precisar las líneas que componen cada fase del relato y las expresiones que reflejan la actitud de Dominique en cada una de ellas.

La actividad siguiente buscará que los alumnos respondan de manera concisa al por qué de la ira del patrón en el momento en que baja el empleado a la tienda. Esto se hará de manera oral. Las actividades siguientes están basadas en preguntas muy concretas acerca del por qué Dominique es interrogado por su jefe, cuál es la pregunta reformulada varias veces por el patrón, qué provocan las respuestas dadas por Dominique en la mente del señor Lesauveur y cuál es la reacción de Dominique ante esta situación. Todas estas actividades ayudarán a los alumnos a organizar sus ideas y a responder únicamente lo que se les pide conforme a la lógica cultural de la lengua francesa.

En la segunda parte de la lectura, fomentaremos que los alumnos elaboren hipótesis con respecto a lo que va a pasar más adelante en el relato, a partir de la recriminación hecha por el señor Lesauveur a Dominique. Dicho reclamo enfatiza que la señora Lesauveur era “virgen y de buena familia” y que jamás habrá de darle un aumento a “un hombre que ha seducido a mi mujer”. Después pasaremos nuevamente a preguntas más detalladas: “¿cómo se libró de este apuro Dominique?, ¿qué le reveló a su patrón?, ¿cómo detalla todo lo que pasó en la habitación de la señora? ¿en qué momento del relato el señor Lesauveur está obsesionado por saber la verdad y el nombre del bribón?” En esta actividad los alumnos deberán justificar sus respuestas indicando las líneas donde se encuentra cada pasaje y sobre todo la importancia de esta parte de la *nouvelle*.

La siguiente actividad se centrará en decir cuál es la nueva tarea encomendada a Dominique por su jefe y por qué se la asigna. Después, los alumnos responderán a lo que pasó durante la realización de la tarea encomendada, por qué Dominique se dejó llevar por el impulso del momento y qué significa la expresión “*Vous le voyez bien, grand benêt, je n'aime que vous*”. Las habilidades en uso son la comprensión escrita y la expresión escrita y oral.

La antepenúltima actividad será explicar si la torpeza de Dominique tendrá una recompensa, definir el papel de Tartufo que juega Dominique y proponer otro título para la *nouvelle*. Todo esto tendrá que ser justificado por los alumnos.

La última actividad consistirá en la redacción de otro final posible, propuesto por los alumnos, que contenga los mismos personajes de base y otros más que quieran agregar, respetando el mismo lugar de los hechos y con el número de páginas de su agrado. Esta actividad se realizará de manera individual o por equipos de tres a cuatro personas, dependiendo del número de alumnos.

Con respecto a los elementos de la semántica referencial, los alumnos podrán identificar algunas funciones del narrador como son la función narrativa (contar una historia o una anécdota) y la función emotiva (al implicarse un poco en la historia como en el caso de la *nouvelle* "Augmentation"). Haremos la pregunta con respecto al narrador: "¿qué suceso cuenta éste último y cómo lo cuenta?" Para ello es necesario que los alumnos detecten la persona que cuenta la historia y su posición ante lo que cuenta, si es omnisciente o está inmerso en el universo del relato. Estas preguntas se harán conforme se vaya avanzando en el trabajo en torno al texto y una vez que se hayan determinado los personajes, el lugar donde se dan los hechos, el tiempo de la historia, el clímax y el desenlace. Siempre que los alumnos den su punto de vista sobre el narrador, tendrán que justificarlo e indicar las líneas o partes específicas en cuestión.

La última fase de la secuencia pedagógica corresponde a la evaluación de las cuatro habilidades a partir de los textos propuestos y de los resultados obtenidos por los alumnos. Es necesario mencionar que se tratará de dos tipos de evaluación, la formativa y la certificativa. La primera se llevará a cabo durante el desarrollo del curso y la segunda se realizará al final del curso, a partir de los trabajos elaborados por los alumnos y durante los debates que cerrarán todas las actividades propuestas.

Por supuesto, las actividades que proponemos en clase de lengua extranjera están sujetas a modificaciones dependiendo del objetivo metodológico del maestro, de los intereses de los alumnos y del número de participantes. La manera de aplicarlas dependerá tanto del maestro como de los alumnos. No se trata de "recetas de cocina" sino de una forma

de trabajar las cuatro habilidades con la ayuda de textos auténticos, para poner en marcha el saber-hacer lingüístico, comunicativo e intercultural de los alumnos de nivel intermedio y avanzado en cualquier institución educativa donde se enseñe el FLE.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este análisis hemos intentado esclarecer algunos aspectos relativos a la utilización de textos literarios cortos en clase de FLE. Sólo hemos abordado ciertos aspectos, ya que la problemática expuesta a través de nuestra pregunta inicial es extremadamente compleja. Hemos también visto que todo texto literario puede ser objeto de diversos enfoques y análisis. Por ejemplo, alguien que busca un modelo perfecto por imitar propondrá la traducción como ejercicio; mientras que otra persona querrá completar los espacios en blanco con elementos gramaticales o de léxico en un texto dado; habrá quienes buscarán en el relato fórmulas mágicas para resolver los problemas de sintaxis y de morfología en la lengua extranjera, etc. Ello obedece a que todo texto literario es un fenómeno heterogéneo, que ninguna definición logra precisar, tal como nos lo han mostrado los enfoques abordados en el segundo capítulo de nuestra investigación.

Tras intentar explicar el canon de los géneros en la literatura francesa por medio de una breve reseña histórica, nos empeñamos en proporcionar elementos acerca de cómo determinar lo que se entiende actualmente por relato, cuento y *nouvelle*. Según pudimos ver en el capítulo II, estos géneros pueden ser definidos por el número de páginas, de líneas, de palabras; o bien en función de la narración o de la descripción; incluso por la acción de los personajes, la escritura o el estilo, etc. A pesar de dichas divergencias, que hacen imposible delimitar cada término de una vez por todas, logramos identificar ciertos indicios del relato, del cuento y de la *nouvelle* para poder, de esta manera, precisar su importancia en el aula.

Como pudimos observar en el capítulo III, la utilización de textos literarios en la clase de lengua es realizable y operatoria, y fomenta una interacción entre los textos literarios y los alumnos-lectores; proporciona además diferentes elementos socioculturales, así como herramientas lingüísticas y comunicativas para ayudar al mejoramiento de las cuatro habilidades.

Al ofrecer una nueva propuesta metodológica basada en el análisis narrativo de Propp y en algunos elementos de la semiótica referencial, mediante su aplicación en el cuento intitulado "*Les Cygnes*" y en la *nouvelle* intitulada "*Augmentation*", quisimos demostrar que podemos recurrir a la teoría literaria para posteriormente aplicarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas. También, intentamos subrayar que el texto literario puede llegar a ser interesante, constructivo, eficaz y ameno; en efecto, los resultados suelen ser positivos cuando se sabe atraer la atención de los alumnos para posteriormente conducirlos hacia la búsqueda del famoso placer del texto.

Por lo tanto, podemos pensar que de ese placer dependerá el éxito o el fracaso obtenidos en un curso de FLE. Es preciso insistir aquí en que ya hemos piloteado estas propuestas didácticas ante diversos grupos de alumnos de la Escuela Superior de Turismo del IPN y de la Alianza Francesa; los textos propuestos han sido del agrado de los alumnos, los han motivado y han provocado la curiosidad por leer más obras literarias por su cuenta. Ante los buenos resultados obtenidos hasta ahora, consideramos que los postulados que sustentan esta investigación pueden enriquecer de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua viva.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM J.-M., 1991, *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette.
- ADAM J.-M. y F. REVAZ, 1996, *L'Analyse des récits*, Paris, Éditions du Seuil, col. Mémo.
- AYMÉ M., 1989, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, col. La Pléiade.
- 1987, *Les Contes bleus du chat perché*, Paris, Gallimard, col. Folio Junior 433, Edición especial.
- 1971 (1939), *Les Contes du chat perché*, Paris, Gallimard, col. Folio 343.
- BARTHES R., 1982, *Littérature et réalité*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 142.
- 1981, *L'Analyse structurale du récit*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 129.
- 1973, *Le Plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 135.
- 1972, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 35.
- 1964, *Essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 35.
- BARTHES et al, 1977, *Poétique du récit*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points 78.
- BEACCO J.-C. y M. DAROT, 1984, *Analyses de discours, lecture et expression*, Paris, Hachette, col. Le Français dans le monde-BELC.
- BENAMOU M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette-Larousse, col. Le Français dans le monde-BELC.
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, col. Tel.
- BESSE H., 1995, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Didier.
- 1970, "Éléments pour une didactique des documents littéraires" en *Linguistique et Enseignement du français*, Paris, Crédif-Didier.
- BESSE H. y R. GALISSON, 1980, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE International.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- 1979, *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BURNAY V.-P., 1969, *La Classe de conversation*, Paris, Hachette-Larousse.

- CAILLAUD J., 1971, "L'Utilisation des textes littéraires" en *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, col. F pratique pédagogique.
- CICUREL F., 1992. *Lectures interactives*, Paris, Hachette, col. F.
- CICUREL F. y S. MOIRAND, 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.
- COURTÈS J., 1986, *Le Conte populaire: poétique et mythologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Colloques Internationaux de C.N.R.S. 1982, *Le Conte, pourquoi ? Comment ? Folktales, Why and How ? (23-26 mars)* en *Actes des journées d'études en littérature orale. Analyses de contes. Problèmes de méthodes*, Édition C.N.R.S.
- DUBOIS J. et al., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- DUCROT O. y T. TODOROV, 1989, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI editores, traducción de Enrique Pezzoni, 13ª edición.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, col. Biblio-Essais.
- GALISSON R., 1980, *D'Hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International.
- GAONACH D. et al. 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette.
- GENETTE G., 1969, *Figures II*, Paris, Éditions du Seuil, col. Tel Quel.
- 1982, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points.
- GLOWINSKI M. et al., 1989, *Théories littéraires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GODENNE R., 1995, *La Nouvelle*, Paris, Honoré Champion éditeur.
- GOLDENSTEIN J.-P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, col. F.
- GRÉVISSÉ M. y A. GOSSE, 1993, *Le Bon usage*, Paris-Louvain-la-Neuve, De Bocck-Duculot.
- GUENIER N., 1974, *Lecture des textes et enseignement du français*, Paris, Hachette, col. F.
- GUIRAUD P., 1971, *La Sémiologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HAMON PH., 1983, *Le Personnel du roman. Le système des personnages dans Les Rougon-Macquart d'Émile Zola*, Ginebra, Droz.
- HALTÉ J.-F., 1977, *Pratiques du récit*, Paris, Cédic.
- HECKEL I., 1984, *Juego escénico. Bases de una nueva didáctica para las lenguas extranjeras*, México, CELE UNAM.
- JOLLES A., 1972, *Les Formes simples*, Paris, Éditions du Seuil, col. Poétique.

- KIRPALANI M.-C., 1994, *La Nouvelle française contemporaine en Autour de la nouvelle*, B.C.L.E. de Bangkok-Singapour, Club Nouvelle.
- KRAMSCH C., 1984, *Interactions et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, col. LAL.
- LEBRE-PEYTARD M., 1990, *Situation d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International, col. Didactique des Langues Étrangères.
- LECUREUR M., 1996, *Confidences et propos littéraires*, Paris, Société d'édition Les Belles Lettres.
- LEHMAN D. y S. MOIRAND, 1980, "Une approche communicative de la lecture" en *Le Français dans le monde 153*, Paris, Hachette-Larousse, pp. 72-79.
- LIOURE M. et al., 1982, *Frontières du conte*, Paris, Édition C.N.R.S.
- LOUVEL L. et al., 1989, *Théories littéraires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- METZ Ch., 1968, *Essais sur la signification au cinéma*, Paris, Klincksieck.
- MILNER J.-C., 1989 (réédition 1995), *Introduction à une science du langage*, Paris, Éditions du Seuil, col. Essais 300.
- MOIRAND S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature de l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International, col. DLE.
- PAPO E. y D. BOURGAIN, 1989, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Didier.
- PEYTARD J. et al., 1982, *Littérature et classe de langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, col. LAL.
- PEYTARD J. y S. MOIRAND, 1992, *Discours et enseignement du français. Lieux de rencontre*, Paris, Hachette, col. F.
- PORCHER L., 1987, *Manières de classe*, Paris, Alliance Française-Didier.
- 1987, *Enseigner-diffuser le français: une profession*, Paris, Alliance Française-Hachette.
- 1987, *Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard en Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, Crédif-Didier, col. Essais.
- PROPP V., 1983, *Racines historiques du conte merveilleux*, Paris, Gallimard.
- 1970 (1965), *Morphologie du conte*, Paris, Éditions du Seuil, col. Poétique.
- PUREN C., 1994, *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier.
- PUREN C. et al., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.

- PUZIN C., 1989, *Littérature, textes et documents. XXVII^e siècle*, Paris, Nathan, col. Henri Mitterrand.
- RICOEUR P., 1984, *Temps et récit*, Paris, Éditions du Seuil.
- RÜCK H., 1980, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Crédif-Hatier.
- SALINS G.-D. De, 1992, *Une Introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.
- SAUSSURE F., 1972 (1^{ère} éd. 1915), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SCHAEFFER J.-M., 1989, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Éditions du Seuil, col. Poétique.
- SERRE-FLOERSHEIM D., 1996, *Les Genres littéraires : de l'image au texte*, Grenoble, C.R.D.P. de Grenoble, col. 36 Image.
- SUBERVILLE J., 1976, *Théorie de l'art et des genres littéraires*, Paris, Éditions de l'École.
- TIBI P., 1995, "La Nouvelle: essai de compréhension d'un genre" en *Aspects de la Nouvelle (II)*, coordonné par Carmugnani, *Cahiers de Perpignan 18*.
- TODOROV T., 1970, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Éditions du Seuil.
- 1978, *Les Genres du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- VIGNER G., 1979, *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International.
- 1982, *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.
- YAGUELLO M., 1981, *Alice au pays du langage*, Paris, Éditions du Seuil.
- ZARATE G., 1985, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

ANEXOS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 1.

Las treinta y una funciones del cuento según Propp

Esta apertura es seguida de las funciones siguientes¹⁸:

- I. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa (definición: *alejamiento*, designado por β)¹⁹
- II. Al héroe se le notifica una prohibición (definición: *prohibición*, designado por γ)
- III. La prohibición es transgredida (definición: *transgresión*, designada por δ)
- IV. El agresor intenta obtener información (definición: *interrogación*, designada por ϵ)
- V. El agresor recibe alguna información sobre su víctima (definición: *información*, designada por ξ)
- VI. El agresor intenta engañar a su víctima para ampararse de ella o de sus bienes (definición: *engaño*, designado por η)
- VII. La víctima se deja engañar y de esta manera, muy a pesar de ella, ayuda a su enemigo (definición: *complicidad*, designada por θ)
- VIII. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o lo perjudica (definición: *daño o perjuicio*, designado por A)
- VIIIa. Hace falta algo a uno de los miembros de la familia, uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo (definición: *falta o carencia*, designada por a)
- IX. La noticia del daño o de la carencia es divulgada, por medio de una petición o una orden (definición: *mediación, momento de transición*, designado por B)
- X. El héroe-buscador acepta o decide actuar (definición: *comienzo de la acción*, designado por C)
- XI. El héroe deja su casa (definición: *partida*, designada por \hat{T})

¹⁸ Estas funciones han sido el resultado del análisis de un corpus de cien cuentos de hadas rusos, los cuales ya habían sido clasificados por Afanasiev, y a partir de los cuales Propp propone su esquema de la morfología del cuento.

¹⁹ El traductor al francés utilizó para designar las funciones los símbolos presentados en la edición en inglés del libro de Propp, invirtiendo únicamente las designaciones XVII y XVIII.

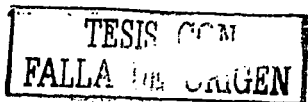
- XII. El héroe se somete a una prueba, un interrogatorio, un ataque, etc., que lo preparan a la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico (definición: *primera función del donador*, designada por *D*)
- XIII. El héroe reacciona ante sus pruebas (definición: *reacción del héroe*, designada por *E*)
- XIV. El objeto mágico es puesto a la disposición del héroe (definición: *recepción del objeto mágico*, designado por *F*)
- XV. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se encuentra el objeto de su búsqueda (definición: *desplazamiento en el espacio, entre dos reinos, viaje con un guía*, designado por *G*)
- XVI. El héroe y su agresor se enfrentan en un combate (definición: *combate*, designado por *H*)
- XVII. El héroe recibe una marca o distinción (definición: *marca*, designada por *I*)
- XVIII. El agresor es vencido (definición: *victoria*, designado por *J*)
- XIX. El daño inicial es reparado o lo que hace falta es satisfecho (definición: *reparación*, designado por *K*)
- XX. El héroe regresa (definición: *regreso*, designado por \downarrow)
- XXI. El héroe es perseguido (definición: *persecución*, designada por *Pr*)
- XXII. El héroe es socorrido (definición: *socorro*, designado por *Rs*)
- XXIII. El héroe regresa de incógnito a su casa o a otra comarca (definición: *llegada de incógnito*, designado por *O*)
- XXIV. Un héroe falso hace valer pretensiones mentirosas (definición: *pretensiones mentirosas*, designadas por *L*)
- XXV. Se le propone al héroe una tarea difícil (definición: *tarea difícil*, designada por *M*)
- XXVI. La tarea es realizada (definición: *tarea realizada*, designado por *N*)
- XXVII. El héroe es reconocido (definición: *reconocimiento*, designado por *Q*)
- XXVIII. El héroe falso o el agresor es desenmascarado (definición: *descubrimiento*, designado por *Ex*)
- XXIX. El héroe recibe una nueva apariencia (definición: *transfiguración*, designado por *T*)
- XXX. El héroe falso o agresor es castigado (definición: *castigo*, designado por *U*)
- XXXI. El héroe se casa y asciende al trono (definición: *matrimonio*, designado por *II"*)

Es importante señalar, como lo hace Propp, que hay acciones de los cuentos que, en un contexto aislado, no se someten a esta clasificación ni se definen por ninguna de estas funciones. Por eso, el autor las designa por *Y*. Además, ninguna función excluye a otra: las funciones pueden ser agrupadas en parejas, por ejemplo prohibición-transgresión, interrogatorio-información, combate-victoria, persecución-socorro, etc.

Otro elemento importante remite a las asimilaciones. Las primeras son explicadas como la influencia de algunas formas en las otras. Así, entre los ejemplos citados, tenemos el del héroe que quiere casarse con la hija de un ondino (nombre dado a las divinidades de las aguas en las mitologías germánicas y escandinavas). Para evitar una cualquier dificultad. Propp nos propone un criterio para delimitar con más precisión estos elementos. Ello es posible si adoptamos el principio siguiente: definir las funciones según sus consecuencias. Entonces, si la realización de la hazaña es seguida de la recepción de un objeto mágico, se trata de una prueba del héroe impuesta por el donador (D1). Si dicha realización es seguida de la recepción de la prometida y el matrimonio, se habla de una tarea difícil (M); de esta manera podemos distinguirla de otras funciones.

Es importante asimismo considerar la doble significación morfológica de la misma función, que se describe como la aplicación de las mismas formas a funciones diferentes. Es decir, una misma forma puede desplazarse cobrando una nueva significación o conservando su antigua significación. Pero para obtener un análisis más confiable del cuento, debemos tomar en cuenta otros elementos como los llamados "auxiliares" que sirven de nexo entre las diferentes funciones, o sea todas las informaciones que durante el desarrollo de la acción, unen una función a otra. Estas pueden clasificarse como informaciones directas, a través de una conversación entre el protagonista y el antagonista, y pueden igualmente ser intercaladas en las funciones más diversas. Las informaciones se obtienen mediante murmuraciones, diálogos, objetos parlantes, la vista aguda del personaje... También hay que tomar en cuenta las ocasiones en que se aporta un objeto, o un ser del más allá conduce a los seres humanos etc.: las cuales son designadas con el símbolo ¶.

Un punto importante es la repartición de las funciones entre los personajes, aun si este no es el objetivo principal de Propp al proponernos su esquema morfológico del cuento. Así, él dice que numerosas funciones se pueden agrupar en "esferas" correspondientes a los personajes que las realizan, es decir las llamadas esferas de acción. En el cuento las encontramos clasificadas como: 1. la del agresor, 2. la del donador, 3. la del auxiliar, 4. la del personaje buscado, 5. la del enviado, 6. la del héroe, 7. la del falso héroe. En breve, hay solamente siete personajes y las funciones (α, β, γ, δ, ε, ζ, η, θ) están distribuidas entre los personajes.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

6. Algunas veces, hay dos informadores en el cuento. En medio de la primera secuencia, los héroes se separan. Se separan delante de un poste con indicaciones o predicciones, éste sirve de disyuntor, designado por el signo (<). Al separarse, los héroes se transmiten a menudo un objeto gafa, designado por el signo (s):

II. /-----/.....|

I. /-----/s < } /-----/

III. |...../-----/

ANEXO 3.

"Appendice III" (Propp, 1970: 163-170)

Appendice III

LISTE DES ABRÉVIATIONS.

Partie préparatoire.

| | | | |
|--------------|----------------------------------|----------|---|
| α | situation initiale; | | personne, ou autres cas semblables; |
| β^1 | éloignement des parents; | ξ^1 | l'agresseur reçoit l'information sur le héros; |
| β^2 | mort des parents; | ξ^2 | le héros reçoit l'information sur l'agresseur; |
| β^3 | éloignement des enfants; | ξ^3 | autres cas; |
| γ^1 | interdiction; | η^1 | tentatives de persuasion de l'agresseur avec l'intention de tromper sa victime; |
| γ^2 | ordre; | η^2 | utilisation de moyens magiques par l'agresseur; |
| δ^1 | transgression de l'interdiction; | η^3 | autres formes de tromperie; |
| δ^2 | exécution de l'ordre; | | |
| ϵ^1 | l'agresseur interroge le héros; | | |
| ϵ^2 | le héros interroge l'agresseur; | | |
| ϵ^3 | interrogation par une tierce | | |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- 0¹ le héros réagit à la proposition de l'agresseur;
 0² le héros se soumet mécaniquement à l'action magique;
- 0² le héros se soumet ou réagit mécaniquement à la tromperie de l'agresseur;
 x méfait préalable au cours du pacte trompeur.

A — Méfait :

- A¹ enlèvement d'un être humain;
 A¹ enlèvement d'un auxiliaire ou d'un objet magique;
 A^{II} séparation forcée d'avec l'auxiliaire;
 A³ vol ou destruction des semences;
 A⁴ vol de la lumière du jour;
 A⁵ autres formes de vol;
 A⁶ mutilation, aveuglement;
 A⁷ disparition provoquée;
 A⁷ oubli de la fiancée;
 A^{VII} information exigée ou extorquée; la victime est emmenée;
 A⁹ expulsion;
 A¹⁰ abandon sur l'eau;
 A¹¹ ensorcellement, transformation;
 A¹² substitution;
 A¹³ ordre de tuer;
 A¹⁴ meurtre;
 A¹⁵ emprisonnement;
 A¹⁶ menace de mariage forcé;
 A^{XVI} la même chose entre parents;
 A¹⁷ cannibalisme ou menace de cannibalisme;
 A^{XVII} la même chose entre parents;
 A¹⁸ vampirisme (maladie);
 A¹⁹ déclaration de guerre;

0² A sont des formes liées à la chute d'Ivan poussé au fond d'un précipice (méfait de la seconde séquence), c'est-à-dire à cette chute accompagnée de l'enlèvement de la fiancée (0²A¹), de l'objet ou de l'auxiliaire magique (0²A¹), etc.

Morphologie du conte

a — Manque :

- a¹ d'une fiancée, d'un être humain;
 a² d'un auxiliaire, d'un objet magique;
 a³ d'une curiosité;
 a⁴ de l'œuf à la mort (à l'amour);
 a⁵ d'argent, de nourriture;
 a⁶ sous d'autres formes.

B — Médiation, moment de liaison :

- B¹ appel;
 B² envoi du héros;
 B³ autorisation de partir donnée au héros;
 B⁴ annonce du méfait sous diverses formes;
 B⁵ le héros est emmené;
 B⁶ le héros épargne ou laisse partir un animal ou une personne;
 B⁷ chant plaintif.

C — Début de l'opposition à l'agresseur

| — Départ du héros.

D — Première fonction du donateur :

- D¹ mise à l'épreuve;
 D² salutation, questions;
 D³ demande de service à rendre après la mort;
 D⁴ un prisonnier demande qu'on le libère;
 0²D⁴ la même chose, avec un emprisonnement préalable;
 D⁵ demande de grâce;
 D⁶ demande de partage entre personnages qui se disputent;
 d⁶ dispute sans demande de partage formulée;
 D⁷ autres demandes;
 0²D⁷ la même chose, le demandeur étant mis préalablement dans une situation d'impuissance;
 J⁷ le donateur est dans une situation d'impuissance mais ne formule aucune demande; possibilité de rendre un service;

- D² tentative d'anéantir le héros;
 D⁹ bataille avec un donateur hostile;
 D¹⁰ proposition d'un objet magique en échange d'autre chose.

E — Réaction du héros :

- E¹ épreuve réussie;
 E² réponse affable;
 E³ service rendu au mort;
 E⁴ libération du prisonnier;
 E⁵ la grâce est accordée;
 E⁶ partage entre les querelleurs;
 E^{VI} le héros trompe ceux qui se querellaient;
 E⁷ divers autres services rendus, demandes remplies, actions pieuses accomplies;
 E⁸ la tentative de destruction est détournée, etc.;
 E⁹ victoire sur le donateur hostile;
 E¹⁰ tromperie au cours de l'échange.

F — Un objet magique est mis à la disposition du héros :

- F¹ l'objet est transmis;
 F² don ayant une valeur matérielle;
 F³ le lieu où se trouve l'objet magique est indiqué;
 F⁴ l'objet magique est fabriqué;
 F⁵ il se vend, s'achète;
 F⁶ on le fabrique sur commande;
 F⁷ le héros le trouve;
 F⁸ il apparaît spontanément;
 F^{VI} il sort de terre;
 F⁷ l'objet magique se boit ou se mange;
 F⁸ l'objet magique est volé par le héros;
 F⁹ l'auxiliaire magique offre ses services, se met à la disposition du héros.

Morphologie du conte

- F⁹ la même chose sans formule d'appel (« le temps viendra où je te serai utile », etc.)
 F⁹, rencontre de l'auxiliaire, qui propose ses services.

G — Transfert jusqu'au lieu fixé :

- G¹ vol dans les airs;
 G² transport à cheval, portage;
 G³ on conduit le héros;
 G⁴ on lui indique le chemin;
 G⁵ le héros utilise des moyens de communication immobiles;
 G⁶ des traces sanglantes indiquent le chemin.

H — Combat contre le méchant :

- H¹ combat en plein champ;
 H² compétition;
 H³ jeu aux cartes;
 H⁴ pesée (cf. n° 93).

I — Marque imposée au héros :

- I¹ marque imposée sur le corps;
 I² don d'un anneau ou d'un mouchoir;
 I³ autres formes de marque.

J — Victoire sur l'agresseur :

- J¹ victoire au cours du combat;
 J² victoire sous une forme négative (le faux héros n'accepte pas le combat, il se cache, et le héros remporte la victoire);
 J³ victoire ou supériorité dans la compétition;
 J³ gain aux cartes;
 J⁴ supériorité pendant la pesée;

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

- J^1 l'agresseur est tué sans combat;
 J^2 expulsion de l'agresseur.

K — Réparation du méfait ou du manque :

- K^1 prise immédiate utilisant la force ou la ruse;
 K^2 la même chose, un personnage obligeant l'autre à effectuer la prise.
 K^3 la prise est effectuée par plusieurs auxiliaires à la fois;
 K^4 prise de certains objets avec l'aide d'un appât;
 K^5 la réparation du méfait est le résultat immédiat des actions précédentes;
 K^6 le méfait est réparé instantanément grâce à l'utilisation de l'objet magique;
 K^7 il est porté remède à la pauvreté grâce à l'utilisation de l'objet magique;
 K^8 chasse;
 K^9 rupture de l'ensorcellement;
 K^{10} résurrection;
 K^{11} la même chose avec recherche préalable de l'eau vivante;
 K^{12} libération;
 K^{13} réparation sous une des formes de F , c'est-à-dire : K^{14} — l'objet de la quête est transmis; K^{15} — l'endroit où se trouve l'objet de la quête est indiqué, etc.

l — Retour du héros.

P — Le héros est poursuivi :

- P^1 vol dans les airs;
 P^2 le coupable doit être livré;
 P^3 poursuite avec une série de transformations en divers animaux;
 P^4 poursuite avec transformation en objets attrayants;
 P^5 tentative d'avalier le héros;

- P^6 tentative de supprimer le héros;
 P^7 tentative d'abattre un arbre en en rongant le tronc.

R — Le héros est secouru :

- R^1 fuite rapide;
 R^2 le héros jette un peigne, etc.
 R^3 fuite avec transformation en église, etc.
 R^4 fuite au cours de laquelle le héros se cache;
 R^5 le héros se cache chez des forgerons;
 R^6 série de transformations en animaux, en plantes et en pierres;
 R^7 le héros résiste à la tentation des objets attrayants;
 R^8 le héros échappe à la tentative de l'avalier;
 R^9 le héros échappe à la tentative de le tuer;
 R^{10} saut sur un autre arbre.

O — Arrivée incognito.

L — Prétentions mensongères du faux héros.

M — Tâche difficile;

N — Accomplissement de la tâche :

- N^1 accomplissement dans un délai fixé.

Q — Reconnaissance du héros.

Ex — Le faux héros est démasqué.

T — Transfiguration :

- T^1 nouvelle apparence corporelle;
 T^2 construction d'un palais;
 T^3 nouveaux vêtements;
 T^4 formes humoristiques et rationalisées.

U — Châtiment du faux héros ou de l'agresseur

W^0 — Mariage et montée sur le trône :

W^0 mariage;

W^1 montée sur le trône;

w^1 promesse de mariage;

w^2 mariage renouvelé;

w^3 rétribution en argent (à la place de la main de la princesse)
et autres formes d'enrichissement au dénouement.

Y — Formes obscures ou empruntées.

$<$ — Séparation devant un poteau indicateur.

s — Transmission d'un objet signalisateur.

Mot. — Motivations.

\S — Liaisons.

pos. — résultat positif de la fonction;

nég. — résultat négatif de la fonction;

contr. — résultat opposé à la signification de la fonction.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 4.

Análisis morfológico de “Les Cygnes”

El primer descubrimiento que deben hacer los alumnos es identificar el relato como un todo bien organizado y coherente en el cual se distinguen varias fases: un inicio, un desarrollo y un final.

Así, encontramos la parte introductoria de la siguiente manera: **situación inicial a.** “Les parents partirent pour la ville de très bon matin et dirent aux petites en quittant la ferme: —Nous rentrerons qu'à la nuit. Soyez sages et surtout, ne vous éloignez pas de la maison. Jouez dans le pré, dans le jardin, mais ne traversez pas la route. Ah! Si jamais vous traversez la route, gare à vous quand nous rentrerons!” Aquí, podemos ver la **prohibición** “βγ” (l. 1-6 : 169). “Lorsque Marinette aperçut de l'autre côté une petite chevrete blanche qui marchait dans les champs. Delphine n'eut pas le temps de retenir sa sœur qui avait franchi la route en trois enjambées et courait déjà vers la chevrete”. Es la función de la **transgresión** “δ” (l. 51).

—“Je vais vous expliquer. Quand on n'a pas de parents, comme moi, on va aux rendez-vous des enfants perdus pour essayer de trouver une famille. [...] Mais, comme je vous le disais, j'ai bien peur d'être en retard [...] Vous comprenez, je suis petit. [...] Ah! Vraiment, je n'ai pas beaucoup d'espoir d'arriver. Autant dire que je n'y compte pas. Si j'avais de grandes jambes comme les vôtres, bien sûr...” (l. 66-92) Es decir que ellas desean saber por qué los animales tienen prisa por ir “au rendez-vous des enfants perdus”, he aquí lo que se llama el motivo “Mot”, (l. 74-79) y al mismo tiempo se trata de la **carencia** “a” o la **búsqueda** (l. 90-92).

Entramos aquí al desarrollo.

—“Petit chien, dit enfin Delphine, si je te portais jusqu'au rendez-vous des enfants perdus, crois-tu que tu arriveras assez tôt? —Oh, oui, dit le petit chien blanc, vous pensez avec vos grandes jambes!” Estas líneas nos presentan la **tarea por hacer**, “M” (l. 96-100).

—“Alors, partons tout de suite”, es la **partida** de las heroínas, “↑” (l. 101).

—“Je ne sais pas, je n'y suis jamais allé. Mais, vous voyez cette pie qui vole devant nous, là-bas? C'est elle qui me montre le chemin. Vous pouvez la suivre sans crainte. Elle nous conduira juste à l'endroit”. Aquí apreciamos el **objeto-animal puesto a su disposición** “F” (l. 104-108)

“Le petit chien blanc s'était endormi dès le départ dans les bras de Delphine. Il ne s'éveilla que deux heures plus tard, comme on arrivait au bord d'un grand étang. La pie vint

se poser sur l'épaule de Marinette... [et dit au revoir]" (l. 113-120). Esta parte nos muestra lo que se llama la **transferencia hasta el lugar indicado**, "G".

"Tout à coup, auprès du buisson où elles étaient assises, un cygne sortit des roseaux et vint droit sur elles. Il eut un regard sévère et demanda d'une voix sèche: Enfants perdus?" Es la aparición del agresor que interroga a las heroínas "E" (l. 141-143).

"—Attendez, protesta Delphine, il faut que je vous explique..." Esta respuesta representa la **reacción** de la heroína, "E" (l. 152-153).

"—Laissez-moi vous dire... —Silence! Le cygne, l'œil méchant, allongait déjà son grand cou, et son bec menaçait les mollets des petites". He aquí un **intento de persuasión del agresor** "η" (l. 162-165).

"Effrayées, les petites n'osèrent pas résister davantage et montèrent sur le radeau. Les deux cygnes partirent aussitôt et, gagnant le milieu de l'étang, nagèrent en direction de l'île". Es lo que se llama **sumisión del héroe** ante el engaño del agresor "θ" (l. 164-167).

"Au bout d'un quart d'heure d'attente, Delphine avisa un vieux cygne [...] Il marchait en dodelinant de la tête avec un air de bonté. Voyant Delphine faire un geste d'appel, il avança et dit aimablement: [...]" Vemos en esta parte la **función del donador** "D" (l. 193-198).

"Delphine et Marinette qui se voyaient déjà libres, s'amusaient de son embarras". Es la **función de liberación del héroe** "E" (l. 309-311).

"Le vieux cygne se posa sur l'étang et, tandis qu'il tenait son bec foncé dans l'eau, Delphine lui conta comment, avec Marinette, elle avait traversé la route malgré la défense des parents, et ce qui en était advenu. Quant elle eut tout dit, il s'est mis à nager vers le milieu de l'étang en sifflant du plus fort qu'il pouvait [...] Voilà deux fillettes qui ont eu la bonté d'apporter jusqu'ici un petit chien blanc orphelin et vous les récompensez en les retenant prisonnières!" Vemos confirmada la **función del donador** "D" (l. 370-375).

"—Si jamais les petites son grondées par leurs parents, prononça le vieux cygne les entraînant vers l'île, malheur à vous! En arrivant auprès des petites, il commanda: —Demandez pardon à plein cou! Montant sur le rivage, les cygnes se couchèrent devant les petites et, d'un même mouvement, posèrent leurs longs cous à plat sur le sol". Encontramos la **función llamada castigo**, "U" (l. 385-395).

"—Et maintenant, préparez-moi l'attelage à cinq et que pas une minute ne soit perdue! Nous conduirons les deux enfants par le bief jusqu'à la rivière et nous remonterons la rivière jusqu'au point le plus proche de la route". Se trata de la **función llamada reparación del daño** "K" (l. 397-401).

"—Voilà qui complique bien les choses, murmura le vieux cygne. Il va falloir gagner du temps. Laissez-moi suivre. Passant sur la route, il se mit à courir derrière les parents en criant: —Bonnes gens! N'avez-vous rien perdu en chemin?" En esta parte vemos como las heroínas son **socorridas**, "Rs", por el viejo cisne (l. 459-464).

"Alors, il se mit à chanter, comme font les cygnes quand ils vont mourir. Et son chant était si beau qu'à l'entendre, les larmes venaient dans les yeux. Sur la route les

parents s'étaient donnés la main et, sans prendre garde qu'ils tournaient le dos à la maison, s'en allaient à travers les champs à la rencontre de la voix. Longtemps après que le cygne eut cessé de chanter, ils marchaient encore dans la rosée et ne pensaient pas à rentrer". He aquí la **realización de la tarea**, "N" y el éxito "W", (l. 529-538).

En lo que respecta al final del cuento, encontramos el regreso "↓", al leer: "*Dans la cuisine, Delphine et Marinette cousaient sous la lampe. Le couvert était mis et le feu allumé*". Este es un **resultado positivo de la acción**, "pos." (l. 539-540).

En breve, he aquí el esquema morfológico de este cuento:

$\alpha \beta \gamma \delta$ mot. a M C † FG ε E η θ D E4 U K Rs N W° ↓ pos.

Según hemos podido comprobarlo aquí, las funciones identificadas por V. Propp en los cuentos rusos son operatorias en la mayoría de los cuentos modernos, como en este caso los de Marcel Aymé.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 5.

Análisis morfológico de “*Augmentation*”

La situación inicial “a” la encontramos de la línea 1 a la línea 5: *“À quarante cinq ans, le droguiste avait pris le mal d’amour et épousé une vierge fragile. La droguerie était bien achalandée; Antoine Lesauveur y avait succédé son père. Le commis blond et maigre était de l’espèce dévouée qui ne connaît jamais sa myopie. Un matin, Antoine Lesauveur...”*

Podemos ver después, la **prohibición o la orden “γ”** (l. 49-55): *“J’ai oublié de descendre le sac de monnaie, dit-il. Montez au premier étage, vous trouverez dans le tiroir du meuble de la salle à manger, au fond du couloir. Surtout, ne faites pas de bruit. Madame Lesauveur dort encore, n’allez pas la réveiller en passant devant la porte de sa chambre. Montez doucement, sur la pointe des pieds.”*

Después, aparece el **alejamiento “ß”** (l. 56-59a): *“Depuis le milieu de la boutique, Dominique s’éloigna sur la pointe des pieds, à la satisfaction d’Antoine Lesauveur qui le suivit du regard jusqu’au fond de la droguerie.”*

Identificamos también la **partida del héroe “†”** (l. 59b- 60): *“Au premier étage, il ouvrit facilement la porte et pénétra dans l’appartement avec de grandes précautions.”*

A continuación, encontramos la **ejecución de la orden y la transgresión, “δ1” y “δ2”**: *“Il eut quelque inquiétude à constater que la porte de Mme Lesauveur était légèrement entrebâillée. Redoublant d’attention, il gagna le fond du couloir avec la discrétion d’un rat d’hôtel et alla prendre le sac de monnaie dans la salle à manger [...] Et comme il venait de dépasser la porte entrouverte de Mme Lesauveur, Dominique fit un faux pas qui faillit compromettre son équilibre. Sur le parquet, ses talons claquèrent. Redoutant les conséquences de sa maladresse, le commis resta immobile et, d’instinct, tourna la tête vers la porte entrebâillée.”* (l. 61-73a)

Otra función es la del **agresor que interroga al héroe “ε”**: *“Alors, il entendit une voix aux inflexions toutes passionnées, la voix de Mme Lesauveur qui interrogeait avec langueur d’amour: ‘C’est toi, Jules?’”* (l. 73-76)

Por otro lado, vemos la **reacción del héroe “E”** (l. 87-100): *“puis Dominique, épouvanté fit un demi-tour et courut jusqu’à la porte sans laisser à la jeune femme temps de s’évanouir. Sur le palier, il fit une pause assez longue pour reprendre ses esprits. Concerné, il songeait à la juste colère du droguiste, lorsqu’il apprenait par sa femme la coupable maladresse de son commis. [...] Aussi bien, lorsque cette frayeur se fut dissipée, il se prit à*

considérer chastement la vision de cette jeune femme nue que la dignité patronale revêtait à ses yeux d'un voile d'innocence, couvrait du pavillon de la neutralité."

La falta o carencia "a3" la encontramos en las líneas siguientes (l. 101-104): *"Il avait déjà un peu d'ordre dans ses idées et descendait les premières marches de l'escalier, lorsqu'il eut un sursaut et murmura, légèrement anxieux: 'Jules? Mais quel Jules?'"*

Por otro lado, las motivaciones "Mor" del héroe están bien claras (l. 117-128): *"Quel Jules, mais enfin, quel Jules? Et, en arrivant aux dernières marches, il essayait déjà de dépister tous les Jules possibles du voisinage. Chose curieuse, il n'y avait point de Jules dans les environs. Puis il en découvrit trois, coup sur coup: Jules Billet, le marchand de couronnes funéraires, de l'autre côté de la rue; Jules Valin, le boucher, et Jules Moine, le cafetier; ces deux derniers, proches voisins, ayant accès dans le couloir de la droguerie. Dominique avait fait une nouvelle halte pour méditer les chances propres à chacun des trois Jules. Finalement, il haussa les épaules, révolté par les soupçons où il s'égarait."*

Posteriormente, el héroe sufre un interrogatorio "D2" (l. 135-170): *"Après quelques instants d'un silence menaçant, il ne put dissimuler son inquiétude. Allant à Dominique, il l'interrogea: 'Dominique... -Monsieur Antoine?"*

-Vous êtes resté bien longtemps là-haut. Il ne faut pas vingt minutes pour prendre le sac de monnaie. [...] Je vous demande ce que vous avez fait là-haut. Regardez-moi et répondez-moi' Est-ce que vous avez vu ma femme? [...]"

-Oui, monsieur.

[...] Alors, quoi, vous l'avez vue dans son lit, vous l'avez vue en chemise?"

-Oui, monsieur.

[...] Dominique, vous ne comprenez pas. Je vous demande si vous avez vu ma femme en chemise et vous répondez: oui, monsieur. C'est insensé... vous ne m'avez pas compris, bien sûr. [...] Pendant que vous y êtes, dites-moi de quelle couleur était la chemise! La gorge serrée, Dominique balbutia: une chemise mauve, monsieur'."

Hay también una reacción del héroe "E" (l. 179-182). Después, de esta reacción, se establece una confrontación verbal "verdad-mentira", es decir "H", entre Dominique y su patrón (l. 186-248).

Ahora, podemos hablar de el descubrimiento del engañador "Ex" (l. 250-275): *"Comme il parlait, un client pénétra dans la boutique. C'était un familier: la main tendue, il vint à Antoine Lesaveur qui le salua distraitement: 'Bonjour, Jules'. 'Au revoir, Jules'. Il fit quelques pas derrière lui, puis, venant à Dominique s'écria: 'Qu'est-ce que vous parlez que ce cochon-là est venu pour voir si j'étais là, pour s'assurer que l'escalier du premier étage était libre...'"*

Percibimos después la tarea que debe realizar el héroe "M" (l. 276-284): *"Attendez un moment, et puis vous monterez au premier étage sous prétexte d'aller chercher mes lunettes. Vous marcherez sans bruit et vous tâcherez de savoir ce qui se passe... -Oui, monsieur..."*

Como podemos ver, el regreso del héroe, “↓” (l. 281-284), se da en esta parte del relato: *“Dominique reprit le même chemin qu’il avait parcouru une demi-heure plus tôt. En s’engageant dans le couloir, il vit que la porte de Mme Lesauveur était largement ouverte et décida qu’il passerait vite pour gagner la salle à manger”*.

En este mismo pasaje, el héroe se somete al engaño del agresor “θ3” (l. 287-296): *“Mais le hasard contraria ses projets, car Dominique se trouva nez à nez avec l’épouse coupable qui sortait de sa chambre. La situation pouvait être embarrassante pour lui, si la jeune femme n’avait pris une initiative assez hardie. Elle serra Dominique dans ses bras et l’entraîna chez elle pour détruire, disait-elle, le mauvais jugement qu’il avait pu former de sa vertu. Dominique résistait honnêtement, mais la politesse qu’on doit aux patrons empêchait qu’il y mit toute sa vigueur. Trois quarts d’heure plus tard, il quittait la chambre et la jeune Mme Lesauveur l’accompagnait jusqu’à la porte en murmurant: ‘Vous le voyez bien, grand benêt, je n’aime que vous’.”*

La antepenúltima función que enfatizamos, es la realización de la tarea por parte del héroe, “N” (l. 297-301): *“Cependant, le droguiste guettait anxieusement le fond de la boutique. Lorsque Dominique apparut, il interrogea d’une voix avide: ‘Alors? –J’ai rien vu, monsieur Antoine. Je n’ai pas osé rester plus longtemps’.”*

Finalmente, identificamos que el héroe obtiene una recompensa “W^o”, como premio a su presunta inocencia (l. 310-326) y que el resultado de esta situación, muy embarazosa, es positivo “pos”, como lo podemos observar: *“Dominique, je vous le disais à tout à l’heure, je suis satisfait de votre travail et je vous sais si attaché à la maison que j’ai décidé de vous augmenter de cinquante francs par mois. Dominique s’inclina sans mot dire, le visage empourpré par l’émotion. –Pour vous servir, monsieur Antoine, consentit Dominique avec une hypocrisie encore mal assurée.”*

En resumen, aquí tenemos el esquema morfológico de esta nouvelle:

α β γ † δ1 δ2 ε E α3 mot. D2 E H Ex M ↓ θ3 N W^o pos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 6.

Fichas pedagógicas

Las dos secuencias pedagógicas aquí propuestas están dirigidas a un público de adolescentes y adultos, de un nivel de lengua intermedio o avanzado. Tienen por objetivo general:

- promover la lectura de relatos de manera más amena, eficaz y con base en el placer del texto y
- aprovechar el relato para mejorar tanto la expresión a nivel oral como a nivel escrito, así como para desarrollar la comprensión escrita y oral entre los miembros del grupo.

Tienen por objetivos lingüísticos:

- se emplearán los tiempos verbales correspondientes al relato;
- se analizarán frases relevantes de la lengua oral y de la lengua escrita en la narración, la descripción y el discurso directo ;
- se verificará y se sistematizará la nominalización para identificar las funciones intermedias del relato.

Además, desde el punto de vista cultural:

- se descubrirán rasgos de los *habitus* culturales rurales y urbanos correspondientes a la época abordada por ambos relatos.

Desde una perspectiva metodológica, en la fase de trabajo propiamente literario se aplicará el esquema de la morfología del cuento según Propp. Así, se hará un análisis "estructuralista" y se subrayarán las funciones del relato.

Es preciso indicar que ambas secuencias incluyen una serie de actividades preliminares destinadas a aprovechar al máximo los conocimientos lingüísticos, discursivos y culturales previamente adquiridos por los alumnos. De esa manera, intentamos apoyarnos en los aspectos sintácticos, semánticos y socioculturales para que los alumnos incursionen con éxito en el campo textual presentado. Al mismo tiempo, los alentamos a inducir, deducir y producir en lengua extranjera a partir de las diversas figuras de estilo encontradas en ambos relatos. Ello les permite distinguir los diferentes niveles de lengua presentes en los textos, y les ayuda a saber cómo y cuándo reutilizarlos en su vida cotidiana.

El trabajo previo realizado en torno a ciertas estructuras morfosintácticas, al manejo de las descripciones, narraciones y diálogos, así como a los campos léxicos y semánticos involucrados en el relato, permite asimismo comprender de manera más clara tanto la historia en sí como el funcionamiento de la lengua usada en diferentes situaciones de comunicación.

En el caso de "Augmentation", recurrimos asimismo al trabajo en torno a un concepto puesto en relieve por el enfoque comunicativo: el acto de habla. El acto de habla, unidad mínima de la conversación (como "invitar"/"aceptar"/"rechazar") remite a la intención de comunicar algo. Las actividades específicas en torno a la intención comunicativa favorecen el uso del francés como lengua extranjera en el aula y fuera de ella.

Cabe señalar que algunas de las actividades propuestas en este anexo tienen como objeto la formulación de hipótesis, las cuales serán verificadas por los propios alumnos a través de la lectura. Ello impulsa la participación y la creatividad de los alumnos, además de permitirles poner en práctica sus conocimientos e invitarlos a compartir sus vivencias, sus maneras de ser o de comportarse y su cultura con personas de la otra cultura.

Una vez llevado a cabo este acercamiento, procedemos a trabajar los aspectos específicos de los géneros literarios, basándonos en las premisas de Propp, de la semiótica y de la dialógica textual.

TÉST 6A

Títol: "Les Cygnes"

ACTIVITATS DE RECERCA I ANÀLISI

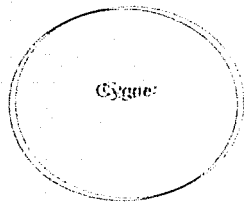
1) Dites-me més coses:

[[Objectiu: Aynàlisi de l'activitat i foment de la comunicació verbal (antes de la lectura del text).]]

A) En petits grups, discuteix i parafrasea les frases i paraules utilitzades a la formulació de les respostes:

1. Qu'èvoque pour vous le titre "Les Cygnes"?

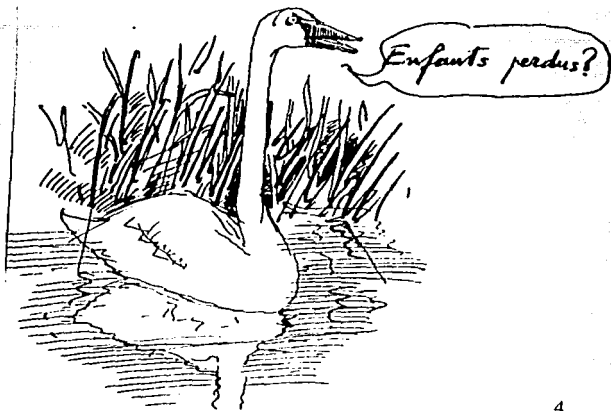
2. D'un point de vue symbolique, à quoi associez-vous le cygne? Écrivez/écrivez au moins dix cercles vos idées (mots, phrases):



3. Précisez la situation de chacune des images ci-dessous en vous servant de questions telles que « qui est-ce ? », « où sont-ils/elles ? », « quand ? », « pourquoi ? », « comment est-il/elle ? », « à quelle heure ? », etc.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



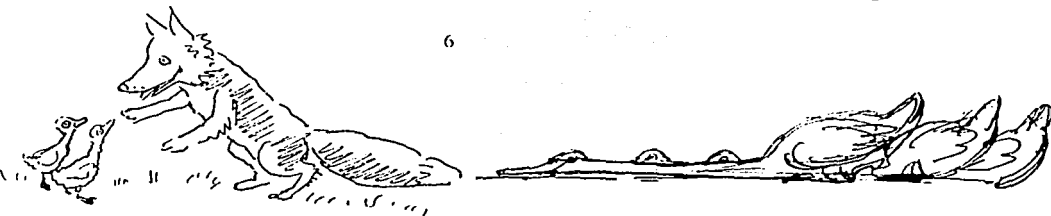
4



5



7



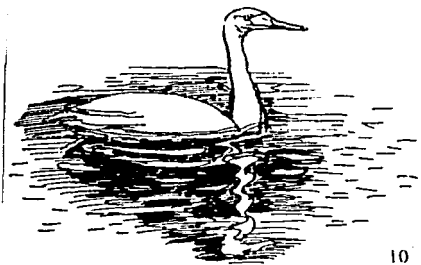
6

8

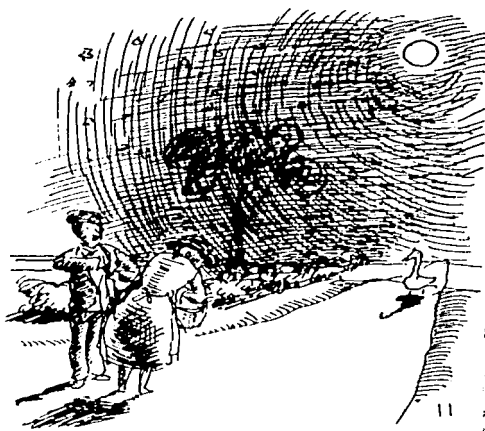
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



9



10



94

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

II. Lecture

[**Objetivos:** Activar los conocimientos léxicos y referenciales previamente adquiridos. Descubrir palabras, expresiones y formas propias del texto narrativo para una mejor comprensión del mismo. Efectuar una lectura dirigida para poder encontrar la coherencia del texto. Anticipar el contenido textual a partir de hipótesis que tomen en cuenta los indicios así como los aspectos referenciales y polisémicos del cuento.]

A) Compréhension

1. Vers quelle destination sont partis les parents ? Quel est leur état d'esprit ? Justifiez vos réponses.

2. Qu'ont-ils dit à leurs filles Delphine et Marinette ?

- a) Allez jouer où vous voulez !
- b) Ne rentrez pas la nuit !
- c) Soyez obéissantes mais ne traversez pas le gros chemin !
- d) Jouez de l'autre côté de la maison !

3. Pourquoi les filles avaient-elles peur ?

4. Pourquoi se rend-on au "rendez-vous des enfants perdus" ?

5. Qu'est-ce qui pousse les filles à porter le petit chien blanc vers cet endroit inconnu ?

6. Qui va les aider à trouver le bon chemin ? Justifiez votre réponse.

7. Où sont arrivées les deux petites filles ? Décrivez l'endroit.

8. Décrivez ce qu'elles y ont vu.

9. Au bout de quelque temps, qu'ont-elles aperçu ? Décrivez-le. Que lui ont-elles expliqué ?

10. Comment la faute du cygne méchant a-t-elle été réparée ?

11. Qu'a fait le vieux cygne pour arrêter et dérouter les parents ?

12. Pourquoi le vieux cygne s'est-il mis à chanter ?

B) Vocabulaire

1. Que veut dire "les petites avaient le cœur serré" ?

- a) Sentir une grosse oppression sur la poitrine.
- b) S'asphyxier.
- c) Avoir une douleur, un chagrin qui arrache.
- d) Le sang ne circule pas bien.

2. Choisissez le synonyme des expressions suivantes :

- Faire les cents pas marcher se promener de long en large
- Être dur d'oreille mal entendre avoir de grandes oreilles
- Faire mime mimer donner l'apparence
- Être à bout être épuisé être achevé
- Gare à vous ! prière de stationner prenez garde
- Misérables garnements ! voleurs enfants insupportables
- Malheur à vous ! malédiction bénédiction
- Ma parole ! écoutez ce que je dis je suis étonné

3. Reliez les verbes de la colonne A aux explications de la colonne B.

A

B

- 1. Grommeler a) être blessé dans son amour-propre.
- 2. Filer b) heurter avec le pied, cogner le pied sur quelque chose.
- 3. Trébucher c) trouver une nourriture à laquelle on ne songe pas.
- 4. Effrayer d) murmurer, se plaindre entre ses dents.
- 5. Regretter e) aller vite.
- 6. Vexer f) être sur le point de faire quelque chose.
- 7. Frétiller g) tourner sur soi ou en spirale, en hélice.
- 8. Aviser h) avoir peur, craindre.
- 9. Faillir i) se repentir.
- 10. Tournoyer j) pencher de côté et d'autre en menaçant de tomber.
- 11. Buter k) remuer, s'agiter par petits mouvements rapides.

C) Grammaire

1. Relevez les verbes conjugués au passé simple, indiquez leur infinitif et classez-les par groupe. Ensuite, expliquez leur utilisation dans le récit.

| Sujet + verbe | Infinitif | 1 ^{er} groupe | 2 ^e groupe | 3 ^e groupe |
|---------------|-----------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

2. Relevez les verbes conjugués à l'imparfait ou au plus-que-parfait et comparez leur utilisation par rapport à celle des verbes conjugués au passé simple. Justifiez vos réponses en les illustrant à l'aide du texte.

D) Éléments du discours

1. Comment justifiez-vous le rôle des *dialogues* dans le conte ? S'il n'y avait point de dialogues, quel effet cela produirait-il ?

2. Le temps de la narration est présenté par des expressions de temps. Relevez-en quelques unes et expliquez leur importance dans le conte.

3. Complétez le tableau ci-dessous à partir des mots retrouvés dans le texte.

| MONDE ANIMAL | MONDE VÉGÉTAL | ENVIRONNEMENT CHAMPÊTRE |
|--------------|---------------|----------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

4. A votre avis, quels sont les thèmes abordés dans ce conte ? Existe-t-il une anecdote ? Si oui, laquelle ?

GLOSSAIRE dans l'ordre d'apparition dans le texte

1. *enjambées* : faire de grands pas.
2. *interdites* : les fillettes ne parlent pas de cela, c'est un sujet tabou.
3. *canetons* : les petits du canard.
4. *pie* : oiseau à plumage noir et blanc, ou bleu et blanc, à longue queue.
5. *Crainte* : sentiment par lequel on a peur.
6. *sentier* : chemin étroit pour les piétons et les bêtes.
7. *étang* : étendue d'eau généralement moins vaste, moins profonde que le lac.
8. *roseaux* : plante aquatique de haute taille, à grosse tige ligneuse.
9. *marcassin* : jeune sanglier (porc sauvage) qui suit encore sa mère.
10. *roquetons* : petit chien issu du croisement du danois et du dogue, chien agressif qui aboie pour rien.
11. *radeau* : plate-forme en bois pour porter des personnes ou des marchandises sur l'eau.
12. *veau* : petit de la vache, pendant sa première année.
13. *buissons* : bouquet, groupe de petits arbres sauvages et rameaux.
14. *mollets* : partie charnue à la face postérieure de la jambe, entre le jarret et la cheville.
15. *attelés, attelage* : les cygnes attachés, un ou plusieurs, au radeau.
16. *rivage* : partie de la terre qui borde une mer ou un lac.
17. *bouleau* : arbre des sols sableux, des régions froides et tempérées, à petites feuilles dont le bois est utilisé en ébénisterie et pour la fabrication du papier.
18. *poil* : pelage, fourrure des animaux.
19. *dodelinant* : se balancer doucement.
20. *gamines* : petite fille.
21. *être à l'aise* : ne pas être gêné.
22. *cerf* : grand mammifère ruminant vivant en troupeaux dans les forêts ; le mâle adulte qui porte des cornes sur la tête.
23. *faon* : petit du cerf.
24. *ébahi* : frappé d'un grand étonnement.
25. *gosier* : arrière-gorge et première partie du pharynx.
26. *défense* : prohibition, interdiction.
27. *sottise* : maladresse, acte de désobéissance d'enfant, bêtise.
28. *bief* : canal de navigation entre deux écluses (ouvrage hydraulique formé essentiellement des portes munies de vannes, destiné à retenir ou lâcher l'eau selon les besoins).
29. *fainéant* : personne qui ne veut rien faire.
30. *gronder* : réprimander les enfants.
31. *lambin* : personne qui agit habituellement avec lenteur et mollesse.
32. *être à l'abri* : être à couvert des intempéries et du danger.
33. *haie* : clôture faite d'arbres, d'arbustes, d'épines ou de branchages et servant à limiter ou à protéger un champ, un jardin.
34. *fourbu* : en parlant d'un animal de trait, épuisé de fatigue, forcé, surmené.
35. *échancrure* : partie creusée en dedans (en forme de croissant ou de V).
36. *flanc* : partie latérale du corps de l'homme et de certains animaux. Chacune des deux régions symétriques, droite et gauche, situées sous les côtes.
37. *rosée* : gouttelettes produites par la condensation sous l'effet du rayonnement de la terre.

Texto A

Título: "Les Cygnes"

ACTIVIDADES DE ANÁLISIS LITERARIO Y PRODUCCIÓN ESCRITA.

Actividad 1.

[Objetivo: Se identificará el modelo "narrativo".]

- Après avoir lu le conte "*Les Cygnes*" de Marcel Aymé, numérotez le texte toutes les cinq lignes et repérez avec précision: le début, le développement et la fin du récit. De même, donnez un sous-titre provisoire à chacune de ces trois parties.
- Ensuite, repérez les dialogues, les descriptions, les narrations et éventuellement les commentaires ou les interjections du récit (par équipes de quatre personnes).
- Identifiez les personnages principaux (humains ou animaux), les lieux et les expressions du temps au cours du récit. Après, complétez le tableau ci-dessous.

I. PERSONNAGES:

HÉROS/ HÉROÏNE

.....
.....
.....

MÉCHANT(S)

.....
.....
.....

PERSONNAGES
QUI AIDENT LE HEROS

.....
.....
.....

LIEUX

.....
.....
.....

EXPRESSIONS DE
TEMPS UTILISÉES

.....
.....
.....

PERSONNAGES
SECONDAIRES

.....
.....
.....

Actividad 2.

[Objetivo: Identificación de las funciones intermediarias a partir del esquema de Propp.]

a) D'après vous, dans quelle partie du conte intervient une rupture dans le récit? Justifiez votre réponse.

De la ligne:..... à la ligne.....

Parce que.....

b) Par équipes de deux ou trois personnes, reprenez les lignes du conte de la liste ci-dessous et résumez-les dans deux mots ou expressions. Pour ce faire, vous devez impérativement vous servir de la nominalisation.

Voici le numéro de lignes:

Nominalisation:

1-2

.....

3-6

.....

21-26

.....

74-79

.....

90-92

.....

96-100

.....

101

.....

104-108

.....

113-120

.....

141-143

.....

152-153

.....

159-160

.....

193-198

.....

309-317

.....

370-375

.....

370-376

.....

385-395

.....

397-401

.....

459-464

.....

529-538

.....

Actividad 3.

[Objetivo: Identificación de otros elementos del cuento.]

- a) Relevez tous les éléments "merveilleux" ou "fantastiques" au long du récit et essayez d'en expliquer le rôle dans le conte.
- b) D'après vous, quels sont les sujets abordés dans ce conte? Citez les passages où l'on les retrouve, spécifiez le numéro de ligne.

Actividad 4.

[Objetivo: Producción escrita por equipos o individualmente, según el número de alumnos en clase.]

- a) Reprenez le conte depuis son début jusqu'à la ligne 28 et inventez la suite, à partir des nominalisations obtenues ci-dessus (voir activité 2b).
- b) Imaginez ce qu'auraient fait les parents de Marinette et Delphine si, après leur retour à la maison, les fillettes n'étaient pas encore rentrées, enfermées pour toujours dans l'îlot des cygnes. Écrivez la suite et la fin du récit en utilisant les personnages déjà existants.

Texto B

Título: "Augmentation"

ACTIVIDADES PRELIMINARES

I. Remue-méninges

[Objetivo: Ayudar a la creatividad y fomentar la comunicación verbal antes de la lectura del texto.]

A) Par petits groupes, discutez puis écrivez le vocabulaire utile à la formulation de vos réponses.

1. Écrivez sur une feuille blanche tout ce qui vous vient à l'esprit autour du mot "augmentation".
2. Repérez par un survol du texte les personnages du récit. Indiquez dans le tableau ci-dessous les traits qui déterminent le caractère ou le comportement de chaque personnage. Servez-vous de la liste suivante :

1. *Se méfier* : ne pas se fier à quelqu'un.
2. *Racheter par une parole* : se réhabiliter après une faute commise.
3. *Goutteux* : personne qui est atteinte de la goutte.
4. *Dodeliner* : se balancer doucement.
5. *Frêle* : une personne qui donne une impression de fragilité.
6. *Compatissant* : une personne qui prend part aux souffrances d'autrui.
7. *Hargneux* : avoir un comportement agressif, avec méchanceté.
8. *Languueur* : état d'une personne dont les forces diminuent graduellement.
9. *Émoi* : trouble qui naît de l'appréhension ou d'une émotion sensuelle.
10. *Reprendre ses esprits* : revenir à soi.
11. *Songer* : se préoccuper de quelque chose.
12. *Dormir sur ses deux oreilles* : être rassuré.
13. *Rester coi* : se taire et ne pas bouger.
14. *Moite* : légèrement humide.
15. *Blême* : pâle.
16. *S'en ficher* : ne pas prendre au sérieux.
17. *Gredin* : misérable, mendiant.
18. *Morne* : triste et silencieux.
19. *Renâcler* : témoigner de la répugnance, exprimer de la mauvaise volonté.
20. *Voix terne* : voix basse, sans intérêt, insignifiante.
21. *Dégingandée* : qui est disproportionnée dans sa haute taille et déséquilibré dans la démarche.
22. *Hardie* : audacieuse, qui manifeste un tempérament prompt à oser sans se laisser intimider.
23. *Entraîner* : emmener quelqu'un de force avec soi.
24. *Guetter* : observer pour surprendre.
25. *Attacher* : faire tenir quelqu'un au moyen d'une attache, d'un lien.

GLOSSAIRE dans l'ordre d'apparition dans le texte

1. *achalander* : le fait d'avoir beaucoup de marchandises.
2. *commis* : agent subalterne (administration, banque, bureau, établissement commercial).
3. *droguiste* : personne qui tient un commerce de produits chimiques les plus courants, des produits de toilette, d'hygiène, de ménage, d'entretien.
4. *entrebâiller* : ouvrir très peu une porte, une fenêtre.
5. *faillir* : être sur le point de faire quelque chose.
6. *portée* : le niveau ou l'importance de la question.
7. *palier* : plate-forme entre deux volées d'un escalier ou en haut d'un petit escalier extérieur se terminant avec l'entrée principale d'une habitation.
8. *dépister* : découvrir les traces de quelqu'un en suivant sa piste.
9. *s'égarer* : se perdre.
10. *de long en large* : marcher dans les deux sens en faisant le même trajet.
11. *froisser* : endommager par frottement ou compression.
12. *sou* : anciennement, monnaie de billon, de nickel, valant le vingtième de la livre.
13. *bagne* : établissement pénitentiaire où furent internés les forçats après la suppression des galères, d'abord en France, puis en outre-mer.
14. *fourvoyer* : mettre hors de la voie.
15. *térébenthine* : huile essentielle résineuse recueillie par incision ou perforation des pins.
16. *se courber* : s'incliner.
17. *sitôt* : aussi rapidement que.
18. *débit* : endroit où l'on écoule une marchandise.
19. *encaustique* : préparation à base de cire et d'essence de térébenthine qu'on utilise pour entretenir et faire reluire les meubles, les parquets.
20. *emplette* : objet que l'on a acheté.
21. *chiendent* : plante herbacée très commune, mauvaise herbe des cultures et des pelouses.

Texto B

Titulo: "Augmentation"

ACTIVIDADES DE ANÁLISIS LITERARIO Y PRODUCCIÓN ESCRITA.

1. PERSONNAGES:

- Personnages principaux: Dominique et Antoine Lesauveur.
- Personnages secondaires: Madame Lesauveur et les trois Jules.

2. LIEU ou ESPACE DE L'ACTION:

- En province, dans un village de la région de Franche-Comté.
- Dans la pharmacie et dans l'appartement de la Madame Lesauveur.

3. DURÉE DU RÉCIT:

- Quelques heures.

Actividad 1

[**Objetivo:** Se hará el proyecto de lectura con respecto a lo que evoca el título de la *nouvelle* y se identificará la estructura narrativa.]

1. D'abord, numérotez le texte toutes les cinq lignes. Vous savez qu'un récit est composé de dialogues et de descriptions; quelle est ici l'importance des uns par rapport aux autres ?
2. Le titre laisse penser qu'on va parler de l'augmentation en général. Qu'en pensez-vous ? Argumentez vos réponses. Sans lire le texte, en le parcourant uniquement, relevez les noms propres. Combien y en a-t-il ?
3. Que peut évoquer le nom Lesauveur ?

Actividad 2

[**Objetivo:** Se comprenderá la situación inicial de la *nouvelle*.]

1. Vous avez lu le début de la nouvelle. Certains mots ou expressions sont difficiles. Essayez toutefois de dire:
 - a) Où et quand se déroule l'action ?
 - b) Quels sont les personnages principaux ?
2. Les deux hommes se trouvent face à face dans la boutique:
 - a) Qui parle ?
 - b) Que peut-on supposer de la situation de Dominique, quand son patron lui dit: "*Vous travaillez consciencieusement, Dominique, je pense à vous augmenter.*" (lignes 7-9)
3. Hypothèse: Monsieur Lesauveur apprend à Dominique sa grande inquiétude à propos de sa femme, une belle *fragile*. D'après vous, qu'est-ce que cette révélation risque de prouver ?

Actividad 3

[Objetivo: Se leerá la primera parte de la *nouvelle*.]

1. Lisez maintenant de la ligne 46 à 178. Quel sentiment s'est éveillé chez Dominique ?
2. Qu'est-ce que l'ordre donné peut provoquer entre les deux hommes (lignes 49-55) ?
3. La montée à la recherche de "l'objet oublié" se fait en cinq temps qui marquent une évolution et qui décrivent l'épreuve de Dominique:

- a) La maladresse:
- b) Une rencontre effrayante:
- c) Réaction et reconstitution du fait:
- d) Un secret dévoilé:
- e) Une curiosité éveillée et une obsession naissante:

Indiquez les lignes qui correspondent à ces cinq mouvements et relevez les expressions qui illustrent l'attitude de Dominique.

4. Pourquoi le patron était-il fâché et nerveux au retour de Dominique ?
5. Relisez de la ligne 146 à la ligne 170 et répondez aux questions suivantes:
 - a) Pourquoi Dominique est-il interrogé par son patron ?
 - b) Quelle est la question répétée deux ou trois fois ?
6. Quelles ont été les conséquences d'une telle interrogation (lignes 172-178) ?
7. Quelle a été la réaction de Dominique (lignes 179-182) ?

[Deuxième partie de la nouvelle (lignes 188-325)]

Hypothèse: M. Lesauveur blâme la conduite de son commis et lui parle: "*Ma femme était vierge, monsieur, quand je lui ai donné mon nom, vierge et de bonne famille. Et il a fallu qu'un gredin de votre espèce... Ah ! ah ! De l'augmentation pour un homme qui a séduit ma femme, jamais.*"

1. D'après vous, qu'est-ce que ces mots provoquent ?
2. Comment Dominique s'en est-il sorti ? Et qu'a-t-il révélé à son patron ?
3. Pourquoi Antoine Lesauveur a-t-il demandé à son commis de préciser ce qui s'était passé ?
4. A quel moment du récit le patron est-il obsédé par le souhait de savoir la vérité et le nom du gredin ? Indiquez les lignes de ce passage et justifiez l'importance de celui-ci.
5. Quelle est la nouvelle tâche que doit accomplir Dominique et pourquoi ?
6. Que se passe-t-il pendant l'accomplissement de la tâche ? Pourquoi Dominique s'est-il laissé faire ? Que veut-il dire l'expression: "*Vous le voyez bien, grand benêt, je n'aime que vous.*" ?

7. Relisez de la ligne 297 jusqu'à la fin du récit et expliquez le rôle de " tartuffe " joué par Dominique.

a) Est-ce que la maladresse du commis a été récompensée ?

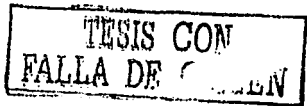
b) Trouvez un autre titre à la nouvelle et justifiez-le.

8. Par équipes ou individuellement, imaginez la fin de la nouvelle.

Actividad 4

[Objetivo: Se creará un relato a partir de los elementos discursivos y narrativos aprendidos.]

On peut faire cette activité de production écrite par équipes de quatre ou cinq personnes. Il s'agit d'écrire, à partir de tous les éléments appris, un récit créé par les élèves. Il peut s'agir d'un conte ou d'une nouvelle. Pour ce faire, les élèves proposeront eux-mêmes le sujet, le lieu, le temps, les personnages du récit et le nombre de pages à rédiger.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 7.

“Les Cygnes”



Les parents partirent pour la ville de très bon matin et dirent aux deux petites en quittant la ferme :
— Nous ne rentrerons qu'à la nuit. Soyez sages et surtout, ne vous éloignez pas de la maison. Jouez dans la cour, jouez dans le pré, dans le jardin, mais ne traversez pas la route. Ah ! si jamais vous traversez la route, gare à vous quand nous rentrerons !

En disant ces derniers mots, les parents regardèrent les petites avec des yeux terribles.

— Soyez tranquilles, répondirent Delphine et Marinette, on ne traversera pas la route.

— Nous verrons, grommelèrent les parents, nous verrons.

Là-dessus, ils s'éloignèrent à grands pas, non sans avoir lancé à leurs filles un regard sévère et soupçonneux. Les petites en avaient le cœur serré, mais, après avoir joué un moment dans la cour, elles n'y pensaient presque plus. Vers neuf heures du matin, elles se trouvaient par hasard au bord de la route et ni l'une ni l'autre n'avaient envie de traverser, lorsque Marinette aperçut de l'autre côté une petite chevette blanche qui marchait dans les champs. Delphine n'eut

pas le temps de retenir sa sœur qui avait franchi la route en trois enjambées et courait déjà vers la chevette.

— Bonjour, dit Marinette.

— Bonjour, bonjour, fit la chevette sans s'arrêter.

— Comme tu marches vite ! Où vas-tu ?

— Je vais au rendez-vous des enfants perdus. Je n'ai pas le temps de m'amuser.

La chevette blanche entra dans un champ de grand blé qui se referma sur elle. Marinette et sa sœur, qui venait de la rejoindre, en restèrent tout interdites. Elles se préparaient à regagner la route, mais elles virent apparaître à cinquante mètres de là deux canetons portant encore leur duvet jaune et qui semblaient très pressés.

— Bonjour, canetons, dirent les petites en arrivant auprès d'eux.

Les deux canetons s'arrêtèrent et posèrent le ventre par terre. Ils n'étaient pas fâchés de se reposer.

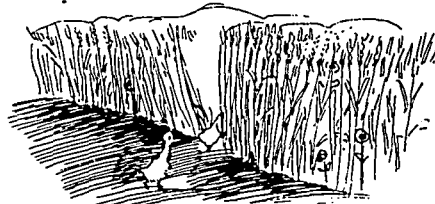
— Bonjour, petites, dit l'un d'eux. Belle journée, n'est-ce pas ? mais quelle chaleur ! Mon frère est déjà bien fatigué.

— En effet. Vous venez donc de très loin ?

— Je crois bien ! Et nous allons plus loin encore.

— Mais où allez-vous ?

— Nous allons au rendez-vous des enfants perdus. Et maintenant que nous voilà reposés, en route ! Il ne s'agit pas d'arriver en retard.



Delphine et Marinette voulaient des explications, mais les deux canetons filaient sans entendre et entraient dans le champ de blé. Elles avaient grande envie de les suivre et furent un moment hésitantes, mais elles songèrent aux parents et à l'interdiction de traverser la route. A vrai dire, il était bien tard pour s'en souvenir, car la route était déjà loin. Comme elles se décidaient à rentrer, Delphine montra à sa sœur une tache blanche qui bougeait sur le pré en bordure de la forêt. Il fallait bien aller voir de près. Elles se trouvèrent en face d'un petit chien blanc, très jeune, gros comme la moitié d'un chat et qui marchait dans l'herbe aussi vite qu'il pouvait. Mais ses pattes n'étaient pas encore bien fermes et il trébuchait presque à chaque pas. Il s'arrêta et répondit aux petites qui l'interrogeaient :

— Je vais au rendez-vous des enfants perdus, mais j'ai bien peur de ne pas être à l'heure. Vous pensez ! il faut arriver avant midi, et moi, sur mes petites pattes, je ne fais pas beaucoup de chemin et je suis vite fatigué.

— Et qu'est-ce que tu vas faire à ce rendez-vous des enfants perdus ?

— Je vais vous expliquer. Quand on n'a plus de parents, comme moi, on va au rendez-vous des enfants perdus pour essayer de trouver une famille. Tenez, on me parlait hier d'un jeune chien qui a été adopté par un renard au rendez-vous de l'année dernière. Mais, comme je vous le disais, j'ai bien peur d'être en retard.

Apercevant une libellule, le petit chien blanc se dressa brusquement sur ses pattes, se mit à sauter et à aboyer, fit trois tours sur lui-même, se roula dans l'herbe et finit par se coucher essoufflé et la langue pendante.

— Vous voyez, dit-il après avoir repris son souffle,

je viens encore de m'amuser. C'est plus fort que moi, je ne peux pas m'en empêcher. Vous comprenez, je suis petit. Alors, je m'amuse presque à chaque pas, sans même le faire exprès. Ce n'est pas pour m'avancer. Ah ! vraiment, je n'ai pas beaucoup d'espoir d'arriver. Autant dire que je n'y compte pas. Si j'avais de grandes jambes comme les vôtres, bien sûr...

Le petit chien blanc paraissait tout triste. Delphine et Marinette se regardaient et regardaient aussi la route qui était maintenant très loin derrière elles.

— Petit chien, dit enfin Delphine, si je te portais jusqu'au rendez-vous des enfants perdus, crois-tu que tu arriverais assez tôt ?

— Oh ! oui, dit le petit chien blanc, vous pensez, avec vos grandes jambes !

— Alors, partons tout de suite. En marchant bien, nous serons vite revenus. Et où est-il, ton rendez-vous ?

— Je ne sais pas, je n'y suis jamais allé. Mais vous voyez cette pie qui vole devant nous, là-bas ? c'est elle qui me montre le chemin. Vous pouvez la suivre sans crainte. Elle nous conduira juste à l'endroit.

Delphine et Marinette se mirent en route, chacune à son tour portant le petit chien blanc. La pie volait devant elles, se posant parfois bien en vue au milieu d'un pré ou d'un sentier, et reprenant son vol pour se poser plus loin. Le petit chien blanc s'était endormi dès le départ dans les bras de Delphine. Il ne s'éveilla que deux heures plus tard, comme on arrivait au bord d'un grand étang. La pie vint se poser sur l'épaule de Marinette et dit aux deux petites :

— Mettez-vous là, près des roseaux, et attendez qu'on vienne vous chercher. Allons, bonne chance et adieu.

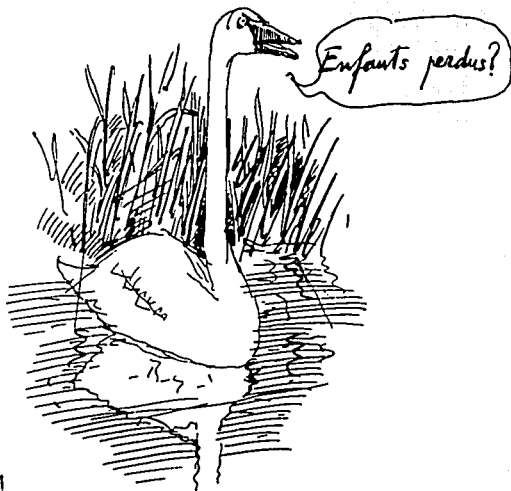


La pie envolée, les petites regardèrent autour d'elles et virent qu'elles n'étaient pas seules. Sur la rive, des groupes de jeunes animaux étaient assis dans l'herbe et il en arrivait à chaque instant. Il y avait des agneaux, des chevreux, des marcassins, des chats, des poussins, des canetons, des roquetons, des lapins et bien d'autres espèces. Fatiguées par leur longue marche, les petites s'étaient assises à leur tour et Delphine commençait à somnoler, lorsque Marinette s'écria :

— Regarde là-bas, les cygnes !

Delphine ouvrit les yeux et vit, à travers les roseaux, deux grands cygnes nager sur l'étang vers une île où abordaient d'autres cygnes et chacun portait sur son dos un lapin. Plus loin, deux autres cygnes tiraient un radeau fait de branches et de roseaux, sur lequel était assis un jeune veau qui poussait des cris de frayeur. Et sur toute la surface de l'étang, c'était un continuel va-et-vient des grands oiseaux blancs. Les petites ne se lassaient pas d'admirer. Tout à coup, auprès du buisson où elles étaient assises, un cygne

sortit des roseaux et vint droit sur elles. Il eut un regard sévère et demanda d'une voix sèche :



112

— Oui, répondit Marinette en montrant le petit chien blanc couché sur ses genoux.

Tournant la tête, le cygne fit entendre un long sifflement et presque aussitôt s'avancèrent deux autres cygnes qui tiraient un radeau.

— Montez, commanda celui qui semblait avoir pour mission de surveiller les embarquements.

— Attendez, protesta Delphine, il faut que je vous explique...

— Je n'ai pas d'explications à entendre, coupa le cygne. Vous vous expliquerez dans l'île, si vous voulez. Allons, vite.

— Laissez-moi vous dire...

— Silence !

Le cygne, l'œil méchant, allongeait déjà son grand cou, et son bec menaçait les mollets des petites.

— Allons, dit l'un des cygnes attelés au radeau, soyez raisonnables. Nous n'avons plus de temps à perdre ici.

Effrayées, les petites n'osèrent pas résister davantage et montèrent sur le radeau. Les deux cygnes partirent aussitôt et, gagnant le milieu de l'étang, nagèrent en direction de l'île. La promenade était agréable et les deux enfants ne regrettaient guère le rivage. On rencontra des cygnes qui revenaient de l'île où ils avaient sans doute déposé des passagers. D'autres, légèrement chargés d'un chaton ou d'un marcassin en bas âge, dépassèrent l'attelage et eurent bientôt abordé. Le petit chien blanc était si content de naviguer qu'il faillit plusieurs fois sauter hors des bras de Marinette pour aller jouer avec l'eau.

La traversée dura un peu plus d'un quart d'heure. Au débarqué, un cygne vint prendre livraison des deux sœurs et du petit chien et les conduisit à l'ombre d'un bouleau d'où il leur défendit de s'éloigner sans sa permission. Delphine et Marinette reconnurent, dans le troupeau des jeunes bêtes qui les entouraient, la chevrete et les deux canetons, sans compter quelques autres aperçues tout à l'heure sur le rivage de l'étang. Marinette compta une quarantaine d'orphelins, de tout poil et de toute plume, et, à chaque instant, le cygne en amenait de nouveaux. Ils songeaient à la famille qu'ils allaient trouver bientôt et l'émotion les rendait silencieux.

À l'autre bout de l'île était massé un autre troupeau. Une ligne de buissons empêchait de les bien voir, mais l'on pouvait distinguer qu'il n'y avait là que

des animaux d'un âge mûr. Ils semblaient assez bavards et le bruit de leurs voix parvenait aux petites.

Au bout d'un quart d'heure d'attente, Delphine avisa un vieux cygne occupé à faire les cent pas devant les orphelins qu'il était sans doute chargé de surveiller. Il marchait en dodelinant de la tête avec un air de bonté. Voyant Delphine faire un geste d'appel, il s'avança et dit aimablement :

— Bonjour, mes enfants. Il fait une jolie journée de printemps n'est-ce pas ?... Plait-il ? Je suis un peu dur d'oreille, vous savez.

— Je voulais vous dire que, ma sœur et moi, nous voulons rentrer chez nous.

— Oui, merci, je me porte assez bien pour mon âge, répondit le vieux cygne qui entendait vraiment mal.

— Nous avons besoin de rentrer chez nous, fit Delphine en haussant la voix.

— En effet, il commence à faire bien chaud.

Alors, Delphine se porta tout contre l'oreille du vieux cygne et cria de tous ses poumons :

— Nous n'avons pas le temps d'attendre ! Il nous faut rentrer à la maison !

Elle n'avait pas fini de crier qu'un cygne, celui-là même qui les avait embarquées sur le radeau, surgissait d'un buisson en vociférant :



— Ma sœur était en train d'expliquer... commença Marinette.

— Silence ! mal élevée, ou je vous donne à manger aux poissons de l'étang ! A vos places, toutes les deux !

Sur ces mots, le cygne s'éloigna, se retournant de temps à autre pour leur jeter un regard furieux. Les petites renoncèrent à se faire écouter et, fatiguées par la chaleur, s'endormirent au pied du bouleau.

En s'éveillant, elles furent bien étonnées. A quelques pas et tournant le dos au troupeau des orphelins, une demi-douzaine de cygnes, trois du côté droit, trois du côté gauche, étaient assis sur un monticule qui formait une sorte d'estrade. Devant eux, se trouvaient rangés en bon ordre tous les animaux qui bavardaient tout à l'heure à l'autre bout de l'île : des cochons, des lapins, des canards, des sangliers, des cerfs, des moutons, des chèvres, des renards, une cigogne et même une tortue. Tout ce monde regardait vers l'estrade et semblait attendre quelqu'un. Bientôt, un septième cygne vint prendre place au milieu de ses frères et dit, après avoir salué d'une révérence l'assemblée des bêtes :

— Mes chers amis, voici revenu notre rendez-vous des enfants perdus. Je vous remercie de ne pas l'avoir oublié et je vous demande de choisir selon votre cœur, mais aussi selon vos moyens. La séance est ouverte.

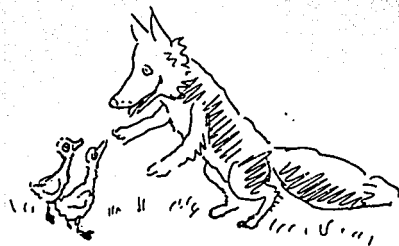
Le premier orphelin qui monta sur l'estrade était un agneau qui fut aussitôt adopté par un gros mouton de l'assemblée. Suivit un marcassin qu'une famille de sangliers réclama, et le défilé des orphelins continua ainsi sans incident jusqu'au moment où un vieux renard prétendit adopter les deux canetons que les petites avaient rencontrés dans la matinée.

— Ils ne pourraient trouver meilleur père que moi,

affirma-t-il, et vous pouvez compter que j'en aurai le plus grand soin.

Le cygne qui avait ouvert la séance consulta ses frères à voix basse et lui répondit :

— Renard, je ne veux pas douter de tes intentions à l'égard de ces orphelins. Je suis même persuadé que tu en auras le plus grand soin, mais je crains que leur bonheur soit de courte durée. Deux canetons seraient pour un renard une bien grande tentation.



114

Delphine et Marinette en étaient bien aises, car, si personne ne se décidait à les adopter, il faudrait bien leur rendre la liberté. Au dernier rang, elles aperçurent le petit chien blanc endormi au milieu de sa nouvelle famille, et c'était une chance, pensaient-elles, qu'il se fût endormi, sans quoi il n'aurait pas manqué de prier ses parents bouledogues d'adopter ses amies.

— Personne ne se décidera-t-il à les prendre ? demanda le cygne. On ne peut pourtant pas laisser deux fillettes sans famille. Renard, toi qui étais si empressé à prendre les deux canetons, ne feras-tu rien pour ces enfants-là ?

— Je ne demanderais pas mieux, dit le renard, mais, voyez-vous, je suis trop bon, beaucoup trop bon. Je n'aurais jamais assez de fermeté pour élever comme

il faut deux fillettes aussi turbulentes. Non vraiment, je ne peux pas les prendre. J'en suis fâché, mais c'est pour leur bien.

Le cygne s'adressa ensuite à un cerf qui venait d'adopter un faon.

— J'ai bien pensé à les prendre, répondit le cerf, mais ce serait une folie. Réfléchissez que je vis toujours courant sous la menace des hommes, des chiens, des fusils. Non, non, ce ne serait pas sage. Je le regrette. Elles sont bien jolies.

Le cygne sollicita encore d'autres bêtes, mais aucune ne voulait se charger des petites. Comme un sanglier venait à son tour de s'excuser, une tortue qui se trouvait au premier rang de l'assemblée, allongea le cou hors de sa carapace et dit posément :

— Puisque personne n'en veut, moi je les prends.

Cette offre surprenante provoqua de grands éclats de rire parmi les bêtes. Les petites elles-mêmes ne purent s'empêcher de sourire à l'idée qu'elles pourraient devenir les filles d'une tortue. Après avoir fait taire les rieurs, le cygne remercia aimablement la tortue, la complimenta sur sa générosité et, avec toutes les précautions qu'il fallait pour ne pas la froisser, lui fit entendre qu'elle était trop petite pour gouverner d'aussi grandes filles et qu'elle marchait trop lentement. La tortue n'objecta rien, mais rentra la tête sous sa carapace d'une façon qui fit bien voir qu'elle était vexée. Nulle voix ne s'élevait dans l'assemblée pour réclamer les petites, le cygne prit le parti d'aller consulter ses frères à voix basse. Delphine et Marinette, qui se voyaient déjà libres, s'amusaient de son embarras. Il revint prendre sa place et déclara à haute voix :

— Mes frères et moi avons décidé d'adopter les deux fillettes. Ce ne sera pas trop de tous nos efforts

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

et de toute notre sévérité pour discipliner ces enfants mal élevées et insupportables. L'an prochain, quand vous reviendrez au rendez-vous des enfants perdus, je crois que vous serez surpris des progrès qu'elles auront fait.

Les petites s'étaient levées pour tenter encore une fois d'expliquer leur aventure, mais sans leur en laisser le temps, on les fit descendre de l'estrade et on les conduisit dans un coin de l'île, où elles furent laissées à la garde du vieux cygne sourd. De loin, elles purent assister au départ des bêtes et à leur traversée de l'étang.

— Quand la traversée sera finie, disait Delphine à sa sœur pour la rassurer, les cygnes reviendront dans l'île et il faudra bien qu'ils nous écoutent. Ils ne pourront pas toujours nous empêcher de parler.

— En attendant, répondait Marinette, l'heure passe. Nos parents vont bientôt se mettre en route et s'ils arrivent à la maison avant nous... Eux qui nous avaient défendu de traverser la route ! Ah ! j'aime mieux ne pas y penser.

Vers quatre heures, toutes les bêtes avaient regagné les bords de l'étang, mais les cygnes ne semblaient pas décidés au retour. Ils restaient occupés au loin à pêcher des poissons et l'île était déserte. Delphine et Marinette étaient de plus en plus inquiètes et leur mine s'allongeait. Les voyant tristes, le vieux cygne essayait de les reconforter.

— Vous n'imaginez pas combien je suis heureux de vous avoir là, disait-il. Je sens déjà que je ne pourrais plus me passer de vous. Aujourd'hui, ce n'est pas très gai. On vous a laissées dans l'île pour vous reposer, mais demain, vous apprendrez à nager, à prendre des poissons. Vous verrez comme la vie est agréable, ici. Mais j'y pense, vous avez peut-être faim ?

En effet, les petites avaient très faim. Il les pria de patienter et, s'étant absenté quelques instants, revint avec un poisson dans son bec.

— Tenez, dit-il en le posant devant elles, mangez-le vite pendant qu'il est bien vif et bien frétilant. Je vais vous en chercher d'autres.



Les petites reculèrent en secouant la tête et Marinette, prenant le poisson, alla le remettre à l'étang. Le vieux cygne en était ébahi.

— Comment peut-on ne pas aimer le poisson ? dit-il. C'est si bon de sentir un poisson qui vous frétille dans le gosier. En tout cas, il va falloir aviser à vous donner une autre nourriture. Je me demande...

Mais les petites étaient si inquiètes qu'elles ne pensaient plus à leur faim. Bientôt elles virent, à l'autre bout de l'étang, le soleil descendre au ras de la forêt. Il devait être au moins six heures du soir et les parents étaient peut-être en route. Effrayées, Delphine et Marinette se mirent à pleurer. En voyant les larmes, le vieux cygne, perdant la tête, se mit à tourner en rond devant elles.

— Qu'avez-vous ? Mais qu'est-ce qui se passe ? Ah ! quel malheur d'être vieux et de ne plus entendre ! Deux enfants si jolies ! Mais j'ai une idée. Suivez-moi. Quand je suis sur l'eau, j'entends tout ce qu'on me dit.

Le vieux cygne se posa sur l'étang et, tandis qu'il tenait son bec enfoncé dans l'eau, Delphine lui conta comment, avec Marinette, elle avait traversé la route malgré la défense des parents, et ce qui en était advenu. Quand elle eut tout dit, il se mit à nager vers le milieu de l'étang en sifflant du plus fort qu'il pouvait. Aussitôt, les cygnes qui pêchaient alentour vinrent se ranger en demi-cercle devant lui.

— Misérables garnements ! leur cria le vieux cygne tout tremblant de colère. Je ne sais pas ce qui me retient de vous chasser tous de cet étang ! Vous êtes la honte de la tribu ! Voilà deux fillettes qui ont eu la bonté d'apporter jusqu'ici un petit chien blanc orphelin et vous les récompensez en les retenant prisonnières ! Et vous leur défendez d'ouvrir la bouche pour vous faire comprendre votre sottise !

Les cygnes n'en menaient pas large et baissaient la tête.

— Si jamais les petites sont grondées par leurs parents, prononça le vieux cygne en les entraînant vers l'île, malheur à vous !

En arrivant auprès des petites, il commanda :

→ Demandez pardon à plein cou !



Montant sur le rivage, les cygnes se couchèrent devant les petites et, d'un même mouvement, posèrent leurs longs cous à plat sur le sol. Delphine et Marinette en étaient confuses.

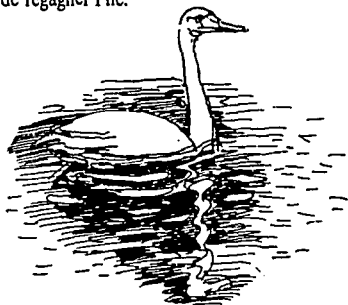


— Et maintenant, préparez-moi l'attelage à cinq et que pas une minute ne soit perdue ! Nous conduirons les deux enfants par le bief jusqu'à la rivière et nous remonterons la rivière jusqu'au point le plus proche de la route.

« Bien entendu, nous les accompagnerons jusque chez elles. Allons, pressez-vous, fainéants ! »

Les cygnes se mirent à courir et eurent bientôt préparé l'attelage. Delphine et Marinette montèrent sur un radeau tiré par cinq cygnes attelés en file et précédés de six autres, chargés de faire le passage et de détourner les branches qui auraient pu retarder l'embarcation. Le vieux cygne nageait auprès du radeau et avait l'œil à tout. Au moment de passer dans le bief, ses compagnons, inquiets des fatigues qu'il

aurait à supporter, voulurent l'empêcher de s'y engager avec eux. A son âge, disaient-ils, un voyage aussi long était trop dangereux. Delphine et Marinette le priaient aussi de regagner l'île.



— Ne soyez pas en peine, répondait-il. La vie d'un vieux cygne ne compte pas, quand il faut empêcher que deux petites soient grondées. Allons, vite, pressons-nous ! La nuit sera bientôt là.

En effet, le soleil avait disparu et le soir descendait déjà sur l'étang. Porté par le courant, l'attelage fila rapidement sur le bief. Les cinq cygnes ne ménageaient pas leur peine. Le vieux cygne s'essouffait à les suivre, mais s'ils faisaient mine de ralentir, il leur criait aussitôt :

— Plus vite ! tas de lambins, ou nos petites vont être grondées !

La nuit était déjà faite lorsque l'attelage arriva à la rivière. Il fallut lutter contre un fort courant et l'obscurité gênait les voyageurs. Heureusement, la lune se leva bientôt et permit de se diriger plus facilement. Enfin, le vieux cygne donna l'ordre de débarquer. Voyant qu'il était très fatigué, Delphine et Marinette

le pressèrent de se reposer, mais il ne voulut rien entendre et les conduisit d'abord à la route.

— Ne perdons pas de temps, j'ai peur que nous ne soyons en retard, dit-il. Ah ! oui, bien peur.

En arrivant sur la route avec le blanc troupeau qui leur faisait escorte, les petites faillirent pousser un cri. A cent mètres devant elles et leur tournant le dos, les parents marchaient vers la maison. Ils portaient chacun un panier.

Le vieux cygne avait compris. Il fit aussitôt passer les deux petites de l'autre côté de la route que bordait une haie et leur dit tout bas :

— En courant à l'abri de cette haie, vous aurez bientôt dépassé les parents : Quand vous serez à la hauteur de la maison et qu'il vous faudra retraverser la route, nous ferons en sorte d'attirer l'attention des parents ailleurs. L'important est d'arriver là-bas avec une bonne avance.

Les petites voulurent suivre ses conseils, mais, fatiguées et n'ayant pas mangé depuis le matin, leurs jambes les portaient à peine. Il leur fallut se contenter d'aller au pas et, comme elles marchaient moins vite que les parents, la distance qui les séparait ne fit qu'augmenter.

— Voilà qui complique bien les choses, murmura le vieux cygne. Il va falloir gagner du temps. Laissez-moi faire.

Passant sur la route, il se mit à courir derrière les parents en criant :

— Bonnes gens ! n'avez-vous rien perdu en chemin ?

Les parents s'étaient arrêtés et, au clair de lune, regardaient s'il manquait quelque chose dans leurs paniers. Le vieux cygne ne courait plus et marchait au contraire du plus lentement qu'il pouvait afin de



laisser prendre de l'avance aux petites. Les parents s'impatientaient.

— N'avez-vous rien perdu ? dit-il en arrivant auprès d'eux. J'ai trouvé sur la route une jolie plume blanche et, comme elle ne m'appartient pas, j'ai pensé qu'elle était à vous.

— Nous prends-tu pour des sots de ton espèce, de vouloir que nous portions des plumes ? grondèrent les parents furieux en s'éloignant.

Le vieux cygne repassa de l'autre côté de la haie. Les petites avaient réussi à prendre un peu d'avance, mais les parents, qui marchaient d'un bon pas, n'allaient pas tarder à les rattraper et à les dépasser. Le vieux cygne paraissait fourbu. Pourtant, après

avoir encouragé Delphine et Marinette par de bonnes paroles, il trouva la forcée de prendre sa course à la tête de ses compagnons. Les petites virent le troupeau silencieux des grands oiseaux blancs courir devant elles et disparaître dans une échancre de la haie. Cependant, les parents poursuivaient leur chemin et parlaient des petites qu'ils allaient trouver à la maison.

— Il faut espérer qu'elles auront été sages et qu'elles n'auront pas traversé la route, disaient-ils. Ah ! si jamais elles avaient traversé la route !

Delphine et Marinette, qui entendaient tout, en avaient les jambes coupées. Soudain, les parents s'arrêtèrent et ouvrirent des yeux ronds. Devant eux, au milieu de la route, étaient rangés douze grands cygnes qui se mirent à danser sous la lune. Ils tournaient deux à deux, dansaient sur une patte, sur l'autre, se saluaient, formaient une ronde, puis leurs longs cous dressés et leurs douze têtes se touchant à la pointe du bec tournoyaient d'une telle vitesse qu'à peine les pouvait-on distinguer les uns des autres. Ce n'était plus qu'un tourbillon de neige.

— C'est bien joli, dirent les parents au bout d'un moment, mais ce n'est pas l'heure de regarder danser. Nous n'avons que trop perdu de temps.

Passant au milieu des danseurs, ils les laissèrent derrière eux et poursuivirent leur chemin sans se retourner. De l'autre côté de la haie, les petites avaient repris leur avance, mais de nouveau elles entendaient le pas des parents sonner sur la route et perdaient tout espoir d'arriver à la maison avant eux. Le vieux cygne avait quitté la route avec ses compagnons et s'efforçait de trotter derrière elles, mais il était si fatigué qu'il butait à chaque instant et manquait tomber. Venant après la longue course qu'il avait déjà fournie, la danse le laissait exténué. Lorsque enfin, à bout de forces, il

rejoignit les deux petites, les parents n'étaient plus qu'à cent mètres de la maison.

— Ne craignez rien, dit-il, vous ne serez pas grondées. Mais je vais vous quitter et vous laisser à la garde de mes amis. Promettez-moi de leur obéir. Ils vous feront traverser la route quand le moment sera venu.

Le vieux cygne s'écarta de la haie, puis, rassemblant ses dernières forces, s'élança en courant vers le milieu des champs. Peu à peu sa course devint plus lente, il sentit ses pattes se raidir et, en arrivant dans un pré, il tomba sur le flanc pour ne plus se relever. Alors, il se mit à chanter, comme font les cygnes quand ils vont mourir. Et son chant était si beau qu'à l'entendre, les larmes venaient dans les yeux. Sur la route, les parents s'étaient donné la main et, sans prendre garde qu'ils tournaient le dos à la maison, s'en allaient à travers les champs à la rencontre de la voix. Longtemps après que le cygne eut cessé de chanter, ils marchaient encore dans la rosée et ne pensaient pas à rentrer.

Dans la cuisine, Delphine et Marinette cousaient sous la lampe. Le couvert était mis et le feu allumé. En entrant, les parents dirent bonjour d'une petite voix qu'elles ne connaissaient pas. Ils avaient les yeux humides et, ce qui ne leur était jamais arrivé, n'en finissaient pas de regarder au plafond.

— Quel dommage, dirent-ils aux petites. Quel dommage que vous n'ayez pas traversé la route tout à l'heure. Un cygne a chanté sur les prés.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 8.

“Augmentation”

AUGMENTATION

À quarante-cinq ans, le droguiste avait pris le mal d'amour et épousé une vierge fragile. La droguerie était bien achalandée ; Antoine Lesauveur y avait succédé à son père. Le commis, blond et maigre, était de l'espèce dévouée qui ne connaît jamais sa myopie. Un matin, Antoine Lesauveur dit à son commis :

« Vous travaillez consciencieusement, Dominique, je pense à vous augmenter.

— Vous êtes bien bon, monsieur Antoine », répondit Dominique.

Et il rougit, parce qu'il croyait que le progrès était en marche. Cela fit plaisir au droguiste qui prit une pleine conscience de sa bonté ; et, comme il se méfiait d'une décision arrêtée sous l'empire d'un sentiment généreux, il différa de préciser les nouveaux appointements du commis. De ses doux yeux myopes fixant le patron, Dominique attendait un chiffre.

« Il faudra que vous veniez dîner un de ces jours avec nous », ajouta Antoine Lesauveur.

C'était la première fois que le droguiste priait son commis à dîner. Bouleversé, Dominique considéra que le monde était harmonieux, promis aux bons travailleurs. Il balbutia une action de grâces et, la mâchoire pendante un peu, attendit une date.

« Nous reparlerons de tout cela », dit Antoine Lesauveur.

Dominique craignit d'avoir montré une insistance

Augmentation

1049

indiscrète qu'il voulut racheter par une parole pleine de tact :

« Est-ce que la santé de Mme Lesauveur... »

Le droguiste quitta son comptoir avec précaution, à cause de ses pieds goutteux chaussés de pantoufles molles, et fit quelques pas au milieu de la boutique. Sa tête chauve doubla un peu, il soupira :

« Mon brave Dominique, je suis toujours bien inquiet. Ce n'est pas que Mme Lesauveur soit en danger, mais elle est toujours fatiguée, sans appétit, autant dire sans forces. Elle mange comme un oiseau, voyez-vous, et il lui faut beaucoup de sommeil. C'est une enfant si frêle, si douce ; si... »

Avec sa main droite, il mit au bout de sa pensée un geste tendre comme une caresse d'ange gardien. Ému par une passion aussi délicate, Dominique sentit son cœur frémir d'une tendresse compatissante et chercha une parole qui en donnât témoignage.

Mais le droguiste avait regagné le tiroir-caisse et hargnait sur des écritures. Au bout d'un quart d'heure, il appela Dominique.

« J'ai oublié de descendre le sac de monnaie, dit-il. Montez vite au premier étage, vous le trouverez dans le tiroir du meuble de la salle à manger, au fond du couloir. Surtout, ne faites pas de bruit. Mme Lesauveur dort encore, n'allez pas la réveiller en passant devant la porte de sa chambre. Montez doucement, sur la pointe des pieds. »

Depuis le milieu de la boutique, Dominique s'éloigna sur la pointe des pieds, à la satisfaction d'Antoine Lesauveur qui le suivit du regard jusqu'au fond de la droguerie. Au premier étage, il ouvrit facilement la porte et pénétra dans l'appartement avec de grandes précautions. Il eut quelque inquiétude à constater que la porte de Mme Lesauveur était légèrement entrebâillée. Redoublant d'attention, il gagna le fond du couloir avec la discrétion d'un rat d'hôtel et alla prendre le sac de monnaie dans la salle à manger. Là, il s'accorda une minute de repos et s'amusa de son habileté. Au retour, il allait d'un pas toujours prudent, mais déjà habitué. Et comme il venait de dépasser la porte entrouverte de Mme Lesauveur, Dominique fit un faux pas qui faillit compromettre son

équilibre. Sur le parquet, ses talons claquèrent. Redoutant les conséquences de sa maladresse, le commis resta immobile et, d'instinct, tourna la tête vers la porte entrebâillée. Alors, il entendit une voix aux inflexions toutes passionnées, la voix de Mme Lesauveur qui interrogeait avec une longueur d'amour :

« C'est toi, Jules ? »

Dominique ne mesura pas toute la portée d'une pareille question. Il comprit seulement qu'il avait troublé le sommeil de la patronne, la contrariété le rendit perplexe.

Cependant, Mme Antoine Lesauveur, menée par une rendre impatience, s'avancait déjà. Tandis que le commis dénonçait la méprise, elle parut, dans l'encadrement de la porte, vêtue d'une chemise légère, mais les joues parées des roses délicates qu'un doux émoi avait écloses, mais les yeux tout brillants d'un éclat humide. Un temps très court, ils restèrent face à face, puis Dominique, épouvanté, fit un demi-tour et courut jusqu'à la porte sans laisser à la jeune femme le temps de s'évanouir.

Sur le palier, il fit une pause assez longue pour reprendre ses esprits. Conterné, il songeait à la juste colère du droguiste, lorsqu'il apprendrait par sa femme la coupable maladresse de son commis. Honnêtement, il essaya de mesurer sa faute et évoqua l'apparition du couloir. Mais Dominique ne distinguait pas bien dans quelle mesure il était compromis par le spectacle de cette quasi-nudité. Sa frayeur empêchait qu'il en ressentit les troubles atteints. Aussi bien, lorsque cette frayeur se fut dissipée, il se prit à considérer chastement la vision de cette jeune femme nue que la dignité patronale revêtait à ses yeux d'un voile d'innocence, couvrait du pavillon de la neutralité.

Il avait mis déjà un peu d'ordre dans ses idées et descendait les premières marches de l'escalier, lorsqu'il eut un sursaut et murmura, légèrement anxieux :

« Jules ? Mais quel Jules ? »

Dominique s'assit sur une marche, Dominique connaissait bien la famille du droguiste et la famille de sa femme. Il n'y avait personne, dans l'un et l'autre, qui eût prénommé Jules. Par naturelle disposition, Dominique croyait à la vertu des maîtres ; il ne douta point d'abord qu'il découvrit rapidement un Jules d'une espèce à dormir sur les deux oreilles. Mais encore... eût-il découvert un cousin ignoré, il fallait que ce Jules fût un bien grand saint pour justifier

un accueil aussi dépourvu de cérémonial. Le doute s'insinuait dans le cœur de Dominique, mais ce n'était encore qu'un doute. Tandis qu'il reprenait la descente de l'escalier, la même question l'obsédait :

« Quel Jules, mais enfin, quel Jules ? »

Et, en arrivant aux dernières marches, il s'essayait déjà à dépitier tous les Jules possibles du voisinage. Chose curieuse, il n'y avait point de Jules dans les environs. Puis il en découvrit trois, coup sur coup : Jules Billec, le marchand de couronnes funéraires, de l'autre côté de la rue ; Jules Valin, le boucher, et Jules Moine, le cafetier ; ces deux derniers, proches voisins, ayant accès dans le couloir de la droguerie. Dominique avait fait une nouvelle halte pour méditer les chances propres à chacun des trois Jules. Finalement il haussa les épaules, révolté par les soupçons où il s'égarait.

Pourtant, lorsqu'il pénétra dans la boutique où le patron se promenait de long en large au petit pas de ses pieds souffrants, il sentit renaître toutes ses inquiétudes.

D'un geste nerveux, le droguiste saisit le sac de monnaie pour aller en vérifier le contenu à la caisse. Le compte était juste, il jeta la monnaie dans le tiroir avec mauvaise humeur et coula un regard de méfiance irritée vers le commis qui était retourné à ses caisses de savon. Après quelques instants d'un silence menaçant, il ne put dissimuler son inquiétude. Allant à Dominique, il interrogea :

« Dominique... »

— Monsieur Antoine ?

— Vous êtes resté bien longtemps là-haut. Il ne faut pas vingt minutes pour prendre un sac de monnaie.

Dominique baissa le nez sur une caisse pour dissimuler le trouble qui paraissait à son visage. Cela ne fit qu'accroître la méfiance du droguiste.

« Je vous demande ce que vous avez fait là-haut. Regardez-moi et répondez-moi. »

Dominique, les joues chaudes, leva la tête et resta coi :

« Est-ce que vous avez vu ma femme ? »

Dominique eut une sueur d'agonie, il voulut mentir e

répondit :

« Oui, monsieur. »

Le droguiste eut un grognement furieux, il étreignit la

main de son commis et râla :

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

« Alors, quoi, vous l'avez vue dans son lit, vous l'avez vue en chemise ? »

— Oui, monsieur. »

Antoine Lesauveur se laissa aller sur une chaise, essuya son front moite. Un sourire de prière sur ses lèvres blêmes, il reprit :

« Dominique, vous ne me comprenez pas. Je vous demande si vous avez vu ma femme en chemise et vous répondez : "Oui, monsieur." C'est insensé... vous ne m'avez pas compris, bien sûr. »

Et comme s'il se fût agi d'une plaisanterie, il ajouta sur le ton de la jovialité discrète :

« Pendant que vous y êtes, dites-moi de quelle couleur était la chemise ! »

La gorge serrée, Dominique balbutia :

« Une chemise mauve, monsieur. »

Alors, le droguiste eut la vision abominable de son commis froissant la chemise mauve de Mme Lesauveur contre sa blouse de grosse cotonnade bleue. Les yeux cruels, il marcha sur Dominique, le traita de serpent, l'accusa d'avoir abusé de sa confiance pour déshonorer un commerçant honnête. Dominique, épouvanté par la méprise, eut un mouvement de révolte et, le front écarlate, jeta, dans le feu d'une vertueuse indignation :

« Monsieur Antoine, qu'allez-vous supposer ! Moi, qui travaille chez vous depuis quatre ans... Me croire capable d'une chose pareille le jour où vous me donnez une augmentation ! »

— Serpent ! éclata le droguiste. Je vous en ficherais de l'augmentation ! Je vous ai accueilli chez moi pour que vous veniez salir la droguerie où mon père s'est installé en 87. De l'augmentation ! Pas un sou, vous m'entendez. La prison, pour des suborneurs comme vous, le baigne... Ma femme était vierge, monsieur, quand je lui ai donné mon nom, vierge et de bonne famille. Et il a fallu qu'un gredin de votre espèce... Ah ! ah ! de l'augmentation pour un homme qui a séduit ma femme, jamais. »

Dominique mesura clairement la grandeur du péril où sa maladresse l'avait fourvoyé. L'avenir lui apparut dans toute son ampleur morne, sans espoir, une étendue aride où le cheminait, dans le chaos des caisses de savon et des bouteilles d'essence de théobenthine, courbé sous l'opprobre d'un péché qu'il n'avait pas consommé, à jamais

interdit du frais délice des augmentations de salaire et des gratifications de fin d'année. Comme il n'était pas amoureux, il renâcla sur le chemin du martyre et, dans un élan d'instinctive défense, cria au droguiste :

« Monsieur Antoine, ce n'est pas moi, c'est Jules ! »

Il y eut tout de suite suspension des hostilités. Le droguiste, oppressé, sentait vaciller sa raison. Cachant son visage dans ses mains, il demeura silencieux quelques instants. Lentement, il releva la tête, et d'une voix terne, sans accent, murmura :

« Jules ? mais quel Jules ? »

— Je ne sais pas, monsieur. »

Le droguiste enveloppa Dominique dans un regard soupçonneux. Il dit sévèrement :

« Dominique, n'essayez pas de me raconter une histoire. Ce ne serait pas le moyen d'obtenir une augmentation, je vous prévient. »

Ainsi, le mouvement de la discussion conduisait le commis à soutenir l'accusation d'adultère. Il crut habile de préluder au récit de son aventure par une protestation désintéressée.

« Ah ! monsieur Antoine, dit-il, il s'agit bien d'augmentation ! »

Le droguiste en fut très ému, son regard devint affectueux, il soupira :

« Oui, vous dites bien, mon brave Dominique : il ne s'agit pas d'augmentation. Mais racontez-moi comment vous avez vu... »

— Je venais de prendre le sac de monnaie. Je marchais dans le couloir sur la pointe des pieds et c'est après avoir dépassé la porte entrouverte de Mme Lesauveur que j'ai fait un faux pas. Mme Lesauveur a entendu le bruit, et c'est à ce moment-là qu'elle a demandé : "C'est toi, Jules ?" »

— Crê Dieu, gronda le droguiste.

— En même temps, elle s'est avancée sur le pas de la porte, en chemise...

— Alors, c'est vrai ? Vous l'avez vue en chemise ? » Dominique eut un sourire d'humilité et murmura doucement :

« Oh ! monsieur Antoine, ça ne fait rien. C'était moi, Dominique. Et puis, je me suis sauvé tout de suite. »

Avec lucidité, le droguiste examina le commis, dont l'allure dégingandée et sage d'enfant de chœur adulte

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

parut le convaincre, qu'en effet, ça ne prouvait rien; Antoine Lesauveur eut un instant la tentation généreuse de disculper sa femme aux yeux de Dominique, mais invoquant qu'il attendait un cousin Jules, mais sa passion de la vérité lui arracha une exclamation rageuse :

« Quel Jules, Bon Dieu, je n'en connais pas, moi, de Jules ! — Il y en a pourtant dans le voisinage », suggéra Dominique.

Comme il parlait, un client pénétra dans la boutique. C'était un familier : la main tendue, il vint à Antoine Lesauveur qui le salua distraitement :

« Bonjour, Jules. »

Siôt qu'il eut dit, le droguiste eut un mouvement de recul et considéra Jules Moine d'un regard angoissé. Il lui trouva un air satanique. Le cafetier Jules Moine, dont le débit était contigu à la droguerie, semblait parfaitement à l'aise. Il fit l'achat d'une boîte d'encaustique et sortit avec son emplette après avoir serré la main du droguiste qui répondit à son salut en murmurant d'une voix accablée :

« Au revoir, Jules. »

Il fit quelques pas derrière lui, puis, venant à Dominique, s'écria :

« Qu'est-ce que vous pariez que ce cochon-là est venu pour voir si j'étais là, pour s'assurer que l'escalier du premier étage était libre. En tout cas, je lui ai fait payer sa boîte d'encaustique dix sous de plus. Croyez-vous, ce cochon-là, un ami d'enfance... »

— On ne peut pas dire, fit observer Dominique. Il y a d'autres Jules.

— Bien sûr, convint le droguiste, bien sûr. Je parierais que la rue en est pleine, de Jules... »

« Peu à peu, ses soupçons se fixèrent, il dit au commis :

« C'est égal, il y a tout de même des chances pour que ce soit ce cochon de Jules Moine. Il avait un air... Tenez, j'en mettrais presque ma main au feu. Dominique, si c'est lui, il n'est pas sûr de rien. Attendez un moment, et puis vous monterez au premier étage sous prétexte d'aller chercher mes lunettes. Vous marcherez sans bruit et vous tâcherez de savoir ce qui se passe... »

— Oui, monsieur. »

Dominique reprit le chemin qu'il avait parcouru une demi-heure plus tôt. En s'engageant dans le couloir, il vit

que la porte de Mme Lesauveur était largement ouverte et décida qu'il passerait très vite pour gagner la salle à manger. Mais le hasard contraria ses projets, car Dominique se trouva nez à nez avec l'épouse coupable qui sortait de sa chambre. La situation pouvait être embarrassante pour lui, la jeune femme n'avait pris une initiative assez hardie. Elle sera Dominique dans ses bras et l'entraîna chez elle pour détruire, disait-elle, le mauvais jugement qu'il avait pu former de sa vertu. Dominique résistait honnêtement, mais la politesse qu'on doit aux patrons empêchait qu'il y mit toute sa vigueur. Trois quarts d'heure plus tard, il quitta la chambre et la jeune Mme Lesauveur l'accompagna jusqu'à la porte en murmurant :

« Vous le voyez bien, grand benêt, je n'aime que vous. » Cependant, le droguiste guettait anxieusement le fond de la boutique. Lorsque Dominique apparut, il l'interrogea d'une voix avide :

« Alors ? »

— Je n'ai rien vu, monsieur Antoine. Je n'ai pas osé rester plus longtemps. »

Antoine Lesauveur hocha la tête, pensif, vint à sa rencontre et lui toucha l'épaule avec amitié :

« Mon pauvre Dominique, je comprends qu'une pareille surveillance ne vous amuse pas... »

— Oh ! monsieur Antoine... »

— Non, non, ne protestez pas, je vois bien que cela vous ennuie. Et il faut tout le dévouement que vous me portez pour vous y décider. Dominique, je vous le disais tout à l'heure, je suis très satisfait de votre travail et je vous suis si attaché à la maison que j'ai décidé de vous augmenter de cinquante francs par mois. »

Dominique s'inclina sans mot dire, le visage empourpré par l'émotion.

« Et maintenant, reprit le droguiste, écoutez-moi. Je ne suis pas surpris du tout que vous n'ayez rien vu. J'ai bien réfléchi à la question et il me semble que Jules Moine ne peut pas être le coupable. Ce n'est qu'une impression, direz-vous. Bien sûr, mais il y a cinq minutes, Jules Valin est venu m'acheter une brosse en chiendent. Je ne serais pas étonné qu'en sortant d'ici, vous m'entendez bien... Dominique, si j'osais, je vous demanderais de renoncer dans un quart d'heure ? »

— Pour vous servir, monsieur Antoine », consentit Dominique avec une hypocrisie encore mal assurée.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN