

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**La enseñanza-aprendizaje de fenómenos suprasegmentales en la clase de francés como lengua extranjera. Propuesta pedagógica a partir de textos poéticos.**

**TESINA**

**que para obtener el título de**

**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA MODERNAS FRANCESAS**

**presenta:**

**AIXCHEL FERREIRA MARTÍNEZ.**

Directora: Dra. Haydée Silva Ochoa

México, D. F., 2006





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.

## **Introducción**

### **Capítulo I. La prosodia y los fenómenos suprasegmentales**

I.1 Definición y funciones generales de la prosodia

I.2 Los fenómenos suprasegmentales: melodía y entonación

I.3 Los fenómenos suprasegmentales: la acentuación y el ritmo

### **Capítulo II. La poesía como recurso didáctico en clase de FLE**

II.1 La problemática de la poesía como recurso didáctico

II.2 La poesía como material didáctico en clase de FLE

III.3 La poesía como auxiliar para la enseñanza-aprendizaje de la prosodia

### **Capítulo III. Propuestas de actividades**

III. 1 Estructura básica de ficha pedagógica para la presentación de actividades

III.1.1 Perfil del público y nivel

III.1.2 Etapas de la secuencia

III.1.3 Aportación de las propuestas metodológicas

III.1.4 Resultados de la observación

III. 2 Propuestas de actividades

III.2.1 El ritmo francés

III.2.2 La melodía interrogativa y de finalidad

III.2.3 La acentuación de insistencia

## **Conclusión**

### **Anexos**

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV

Anexo V

Anexo VI

## **Bibliografía**

## Introducción

Según lo señala Henri Besse en *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, “l’enseignement/apprentissage des langues non maternelles est une discipline dont le domaine, la méthode et la terminologie sont encore loin d’être fixés.”<sup>1</sup> En efecto, si bien es posible trazar una historia de la evolución de la enseñanza de las lenguas que remonta al año 3,000 antes de nuestra era,<sup>2</sup> la relación entre los tres niveles de análisis propuestos por Henri Besse (hipótesis teóricas, conjuntos pedagógicos, puesta en práctica en el aula)<sup>3</sup> ha variado sin cesar. De hecho, en palabras del mismo autor, no es sino hasta el siglo XIX cuando el discurso teórico en torno a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera empieza a desarrollarse plenamente, gracias al auge de otras disciplinas afines tales como la lingüística y la psicología, a las que se suman en el siglo XX la sociología, la etnología y diversas tecnologías.<sup>4</sup>

Ahora bien, la necesaria articulación entre teoría, materiales pedagógicos y práctica en el aula no siempre tiene lugar. En ocasiones, se sigue considerando que basta con hablar una lengua para poder enseñarla, aun cuando se carezca de una sólida formación docente: después de todo, se cuenta con materiales pedagógicos diseñados por expertos, los manuales, donde se indica paso a paso el procedimiento a seguir en el aula. Vemos así cómo el hecho didáctico se ve reducido a sus dos últimos niveles (conjuntos pedagógicos y práctica en el aula), dejando de lado el conocimiento de los postulados teóricos en los que tales materiales y tal práctica se sustentan.

---

<sup>1</sup> Besse, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, p. 9.

<sup>2</sup> Vid. Germain, Claude, *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*.

<sup>3</sup> Vid. Besse, *op. cit.*, pp. 13-14.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 9.

Ahora bien, pese a su indiscutible utilidad, los manuales presentan inevitablemente ciertas deficiencias que sólo pueden ser remediadas por un profesor que tiene claro el discurso teórico en el cual se inscribe su práctica. Entre ellas podemos citar, por ser la que más nos interesa en el marco de este trabajo, la ausencia casi sistemática de materiales auténticos provenientes de fuentes literarias, según pudimos comprobarlo al revisar varios manuales recientes para adolescentes y adultos.

Nuestra intención no es aquí incursionar en el complejo ámbito de la relación entre enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y enseñanza-aprendizaje de la literatura sino, más modestamente, explorar la manera en que diversas metodologías alternativas aprovechan el potencial de los textos literarios, y más específicamente los textos poéticos, con el fin de facilitar un aspecto determinado de la enseñanza-aprendizaje del francés: el trabajo en torno a la prosodia —es decir, a los fenómenos suprasegmentales como son la entonación, la melodía, el ritmo y la acentuación—. En efecto, la prosodia sigue siendo poco abordada en los manuales de francés. Al reunir aquí prosodia y poesía, esperamos contribuir a un mayor reconocimiento de la importancia que ambas deberían tener en el aula de francés.

Empezaremos presentado en el primer capítulo los fenómenos suprasegmentales, proporcionando sus definiciones respectivas y discutiendo sus diversas funciones.

Señalaremos especialmente sus posibles beneficios para la enseñanza-aprendizaje de la fonética. Para ello, recurrimos básicamente a fuentes que abordan no sólo el análisis de la materia sonora de la lengua francesa, sino que tratan su aspecto comunicativo. Se trata de dos libros de Pierre Léon sobre fonética y fonostilística, así como del libro de Pietro Intraivaia sobre la fonética correctiva principalmente.

En el segundo capítulo, exploraremos la enseñanza a través de textos poéticos tanto en los cursos de lengua materna, como en los de lengua extranjera, específicamente los de francés, desde una perspectiva sincrónica y diacrónica. Nuestra referencia básica es en este caso el *dossier* dedicado a la poesía en el aula, publicado en el sitio pedagógico de la Agencia Intergubernamental de la Francofonía, [www.francparler.org](http://www.francparler.org), el cual incluye textos de Serge Énard, Félix Nicomède Bikoï y Jaleh Kahnamouipour, entre otros.

En el tercer y último capítulo comentamos brevemente siete propuestas pedagógicas basadas en textos poéticos: cuatro de ellas recurren a la poesía para trabajar objetivos distintos a los prosódicos, mientras que tres (las propuestas de Bernard Dufeu, Michèle Vielmas y Christine Fiandino) sí están enfocadas a lo suprasegmental. Dado que las propuestas pedagógicas específicamente dedicadas a lo suprasegmental no son muy frecuentes, decidimos incluir tres propuestas de creación propia.

A través de este trabajo, pretendemos subrayar la importancia de fundamentar la práctica de la enseñanza-aprendizaje del FLE en un marco teórico adecuado y contribuir a la divulgación de propuestas alternativas capaces de enriquecer los conjuntos pedagógicos.

## Capítulo I. La prosodia y los fenómenos suprasegmentales.

### I.1 Definición y funciones generales de la prosodia

Para conocer la utilidad en clase de Francés Lengua Extranjera (FLE) del estudio de la prosodia, es imperativo conocer cuáles son los fenómenos suprasegmentales que la componen, así como su importancia y funcionamiento dentro de la lengua misma. Para ello, en este capítulo desarrollaremos la definición del concepto general de “prosodia”, poniendo énfasis en sus diferentes funciones y, posteriormente, abordaremos fenómenos suprasegmentales tales como la melodía, la entonación, la acentuación y el ritmo. Nuestro propósito es el de sentar una base teórica que nos lleve a una comprensión clara de los términos para su posterior utilización práctica.

El concepto “prosodia” tiene una antigüedad similar a la del comienzo del estudio formal de la lengua francesa, lo que podría dar, en primera instancia, luz sobre la importancia que la prosodia tiene para la comprensión de la evolución del francés. El concepto de “prosodia” data del siglo XVI —1562 más exactamente— época en la que la prosodia se consideraba como la “buena pronunciación” de una lengua; para 1573, esta definición se complementó con fenómenos prosódicos de acento y cantidad en la pronunciación.<sup>1</sup>

Actualmente, el concepto de prosodia tiene su equivalente en el concepto anglosajón de lo “suprasegmental”. En palabras de Pierre Léon, el término “suprasegmental” implica

---

<sup>1</sup> Cf. Robert, Paul, “Prosodie”, *Le Grand Robert*, t. 7, p. 843.

*que la prosodie est quelque chose de superposé aux éléments segmentaux que sont les phones. En effet, on peut articuler une suite de phones comme : [uàlevu ?] (Où allez-vous ?) sans modulation et sans accentuation. Si on décide de moduler l'énoncé, rien n'y sera changé du point de vue articulatoire, les marques prosodiques viendront simplement s'ajouter à celles des éléments phonématiques.<sup>2</sup>*

De este modo, los niveles sugeridos por el término anglosajón no serían de carácter jerárquico, sino acumulativo: los fonemas, base de la constitución de significados, según la concepción anglosajona se apoyan en los fenómenos prosódicos para matizar y complementar su función distintiva. En cambio, el concepto de prosodia, establece una condición de jerarquía en la medida en que significaba la “buena pronunciación”. Es debido a estas diferencias, que los términos “prosodia” y “suprasegmental” no suelen ser tomados, como términos equivalentes, a pesar de que ciertos teóricos de la fonética francesa, como Albert Landercy y Raymond Renard<sup>3</sup>, los utilizan indistintamente. A lo largo de este trabajo, se utilizará el término “prosodia” como sustantivo para hablar de manera general del conjunto, y “suprasegmentales” como adjetivo para referirnos a cada uno de los fenómenos que componen tal conjunto.

Según algunos autores como Pietro Intraivaia<sup>4</sup>, la prosodia se define como la variación de agudeza y gravedad, intensidad y/o duración de los llamados fenómenos suprasegmentales que son: la melodía, la entonación, la acentuación, el ritmo, las pausas y la cadencia o velocidad de elocución (*tempo*). Éstos influyen directamente en la enunciación de los segmentos o fonemas, para así cumplir con funciones determinadas en los actos de habla.

---

<sup>2</sup> Léon, Pierre, *Phonétisme et prononciation du français...*, pp. 6-7.

<sup>3</sup> Véase la definición que estos estudiosos hacen del término “suprasegmental” en Landercy, Albert y Raymond Renard, *Éléments de phonétique*, p. 234.

<sup>4</sup> Intraivaia, Pietro, *Formation des professeurs en phonétique corrective*, p. 169.

Las funciones de la prosodia son esencialmente tres: la función distintiva, la función demarcativa y la función expresiva. Éstas nos ayudan a explicar la importancia de su enseñanza y profundización en la clase de lengua.

En la función distintiva, intervienen directamente los fenómenos suprasegmentales de la melodía y la acentuación. Es una de las funciones básicas que nos ayuda a diferenciar un enunciado de otro de acuerdo a las variaciones melódicas que el interlocutor percibe en él. Así, una frase no marcada gramaticalmente puede ser enunciada de modos diversos, ya sea de forma interrogativa, declarativa, imperativa, etc. Según Intravaia, el riesgo principal de no adquirir suficientemente los fenómenos suprasegmentales en clase de lengua, radica en que, si existen problemas para adquirir los elementos segmentales, la frase se convertirá en algo absolutamente ininteligible para el interlocutor y habrá graves problemas de comunicación.<sup>5</sup> La acentuación tiene funciones distintivas principalmente cuando se hace uso del acento de insistencia: en una frase, el acento puede variar para resaltar una palabra determinada que cambiará completamente el sentido de la frase; tomaremos como ejemplo el enunciado tomado de Faure, citado por Intravaia<sup>6</sup> *C'est bien ce que tu dis*, donde cambiando la curva melódica descendente a ascendente y acentuando la palabra final **dis**, el sentido de la frase indica una búsqueda de aprobación (*C'est bien ce que tu **dis**?*), oponiéndose así a una curva melódica descendente y con el acento de insistencia en la palabra **bien**, que daría como resultado un otorgamiento de aprobación (*C'est **bien** ce que tu dis*).

La prosodia cumple también una función de demarcación gracias a la utilización del ritmo en un enunciado; de esta manera, la función distintiva no sólo es determinada por la

---

<sup>5</sup> Intravaia, Pietro, *op. cit.* p. 172.

<sup>6</sup> Faure, G. "Accent, rythme et intonation", *Le français dans le monde*, n° 57, 1968, p. 15-19, citado por Intravaia, *loc.cit.*

curva melódica o por el acento de insistencia, sino que también intervienen las pausas que se realizan durante la enunciación, formando grupos rítmicos de distintas extensiones que provocan un cambio de sentido en el mensaje. Para ejemplificar esta idea, consideremos que no es la misma cosa decir: *Le Roi a régné*; que: *Le roi-araignée*. En una situación de comunicación real, esta diferencia puede provocar dificultades evitables gracias a una correcta adquisición prosódica. En el francés actual, esta función de carácter demarcativo de la prosodia representa un papel importante para evitar la confusión entre frases similares cuya única diferencia radica en las pausas que se hacen al momento de su formulación. Tomemos como ejemplo estos dos enunciados señalados por Intravaia, donde la única manera de captar la diferencia de sentido, radica en el ritmo y las pausas que se dan en ellos:

*Mon père disait: "mon fils est intelligent"*

*"Mon père" disait mon fils, "est intelligent"*<sup>7</sup>

Sin embargo, las funciones de la prosodia son influenciadas por la sintaxis de la frase. Intravaia explica esta característica de la siguiente manera: *"Sur le plan linguistique, le rôle de la prosodie est en raison inverse de la grammaticalité du discours. Plus l'articulation syntaxique de la phrase est explicite, plus le rôle linguistique de l'intonation tend à s'estomper."*<sup>8</sup> Esto significa que si la frase se vuelve específica en lo que concierne a su formulación sintáctica, es decir, al introducir, por ejemplo, ya sea pronombres, adverbios o adjetivos interrogativos (*qui, quand, quel*) o locuciones interrogativas como *est-ce que...*, la entonación ascendente se vuelve menos necesaria; a la inversa, mientras más simple sea la gramática de la frase, los fenómenos suprasegmentales adquirirán mayor

---

<sup>7</sup> Intravaia, Pietro, *op. cit.* p. 174.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 175.

participación en la captación del significado final, sobre todo si estos fenómenos se aúnan a una correcta utilización de los elementos no verbales, es decir, los movimientos quinésicos (gestos, mímica, etc.).

En la función expresiva, los estados psíquicos y anímicos del ser humano producen cambios en la entonación prosódica de la lengua. Esta función, llamada por Intraivaia como “supralingüística”, pone de manifiesto tanto la variedad afectiva de la lengua, como la importancia de comunicarla a otros. El ser humano vive de y a través de sus emociones, por lo que el papel de la prosodia cobra un carácter fundamental. En efecto, una frase puede ser matizada en una gama muy variada de tonos, que es preciso conocer y dominar para poder ser capaz de expresar lo que se experimenta anímicamente e identificar también los sentimientos de los demás. Intraivaia presenta en su libro diversos ejemplos del cambio expresivo que puede darse en una frase y que ilustran esta función prosódica.<sup>9</sup>

Tras haber expuesto la definición y las diversas funciones de la prosodia, nos concentraremos ahora en la definición específica de algunos de los fenómenos suprasegmentales que consideramos más importantes para este trabajo: la melodía, la entonación, la acentuación y el ritmo. Por supuesto también haremos referencia a otros fenómenos (*tempo* y pausas), considerando la estrecha relación que sostienen todos los elementos suprasegmentales.

Es importante mencionar que los fenómenos que enseguida se tratarán se han agrupado en parejas, debido a que comparten entre ellos algunas similitudes en el significado y en el uso conjunto que se le da en la lengua. La estricta dependencia que

---

<sup>9</sup> Intraivaia, Pietro, *op. cit.* p. 177. En el CD que acompaña este trabajo incluimos dos de dichos ejemplos tomadas de los CD's que acompañan la obra del autor. La referencia bibliográfica de las fuentes auditivas se encuentra en la sección de Bibliografía general.

ejercen entre sí nos ha ayudado a la agrupación de los que consideramos los cuatro más significativos fenómenos suprasegmentales.

## **I.2 Los fenómenos suprasegmentales: melodía y entonación.**

Para Pietro Intravaia, la melodía

*concerne les variations de hauteur sur un énoncé, c'est-à-dire les montées et les descentes de la voix pendant la production de la parole. Elle est liée à la fréquence de vibrations des cordes vocales [...] Quand la courbe mélodique s'élève, la fréquence du ton laryngé augmente, quand la courbe mélodique s'abaisse, le nombre de vibrations diminue.*<sup>10</sup>

Como ya se había mencionado anteriormente, la melodía interviene en la función distintiva de la prosodia, junto con la acentuación de insistencia, por lo que estas variaciones de altura influirían directamente en la distinción de dos frases.

Según Pierre Léon,<sup>11</sup> la melodía está íntimamente ligada con las variaciones de altura (*hauteur*), provocadas a su vez por los cambios de frecuencia. Sin embargo, a diferencia de Intravaia, Léon menciona brevemente la opinión de los lingüistas Crystal y Wunderli,<sup>12</sup> que engloban en la entonación a la melodía, la acentuación y el resto de los fenómenos suprasegmentales (aunque Léon no menciona exactamente en qué obras de estos autores es expresada dicha opinión). Esta problemática origina diferencias interesantes en las definiciones. En este trabajo no es nuestro objetivo centrarnos en dicha problemática, por lo que utilizaremos ambas definiciones, pues creemos que cada una puede aportar nociones importantes y que pueden completar adecuadamente la definición que deseamos proporcionar.

---

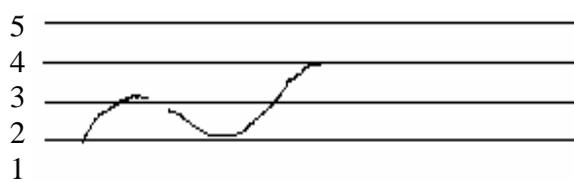
<sup>10</sup> Intravaia, Pietro, *op. cit.* p. 169.

<sup>11</sup> Léon, Pierre, *op. cit.*, p. 119.

<sup>12</sup> *Idem.*

Léon analiza la melodía según dos aspectos: la forma de las curvas melódicas y los niveles de altura donde se sitúan.<sup>13</sup> Para retratar las curvas melódicas, los expertos utilizan diversos recursos de esquematización, desde gráficas hasta el lenguaje musical mismo. Léon sugiere un sistema basado en los cuatro niveles concebidos por Faure y a los que Léon y Léon<sup>14</sup> le aumentaron uno más que abarca los fenómenos expresivos. Según este sistema, el francés partiría del segundo nivel para alcanzar cualquiera de los otros. Así, la curva melódica de la continuidad subiría a partir del nivel 2, al 3; la finalidad descendería del 2 al 1; las preguntas totales subirían del 2 hasta el 4; la exclamación pasaría hasta el 5.

A continuación, mostramos un ejemplo de este esquema tomado de Léon que ilustra cómo sería la curva melódica de la frase “*Je pense qu’il faut partir...*”:



y que es calificada por este autor como una frase de continuidad menor y mayor, lo que explicaría que la parte final suba hasta el nivel 4, mostrando una búsqueda de aprobación equivalente a la pregunta total. Es evidente que este esquema es sólo uno de los muchos posibles para esta frase ya que, además de los factores afectivos que afectarían la tonalidad, intervienen factores como el sexo y la edad de la persona que enuncia. De este modo, y a partir de la esquematización de la curva melódica de las frases, es posible tanto conocer la estructura interna de la lengua en estudio, en este caso el francés, como poder estudiar mejor la forma de enunciar del alumno.

<sup>13</sup> Léon, Pierre, *op. cit.*, p. 125.

<sup>14</sup> *Introduction à la phonétique corrective*, citado por Léon, *idem*.

Las funciones de la prosodia en las que interviene la melodía, y más ampliamente de la entonación tal como la considera Léon, se describen en el primer apartado de este primer capítulo por lo que ahora consideraremos brevemente el papel que juegan la melodía y la entonación en la fonoestilística de la lengua, ya que este aspecto será relevante al momento de tratar la poesía en clase de lengua.

Para comenzar, es importante saber qué es la fonoestilística. Léon, en su libro *Précis de phonostylistique*, afirma que

*On s'aperçoit vite que toute parole proférée comporte des significations qui vont bien au-delà des sens véhiculés par les mots et la syntaxe. On identifie ainsi l'âge, le sexe, la personnalité, l'humeur et l'origine des gens que l'on écoute. Ces informations-là nous sont transmises par des indices, involontaires, et plus souvent inconscients. A côté de ces indices, nous percevons les signaux, volontaires et plus au moins conscients, utilisés dans la parole pour influencer nos interlocuteurs. Ce sont ces variations des effets multiples de la parole que l'on a appelés phonostylistiques. Elles entrent dans une science des styles sonores. [...]La phonostylistique, telle qu'on la conçoit, s'intéresse donc à l'ensemble de tout ce qui a été ou est susceptible d'être oralisé et qui produit un effet par rapport au discours attendu.<sup>15</sup>*

De esta manera, podemos ver que la palabra hablada nos da tanto datos inconscientes de la situación de enunciación (los indicios), como los múltiples efectos voluntarios, que son la materia de estudio de la fonoestilística. En *Phonétisme et prononciation du français*<sup>16</sup> Léon explica que la entonación cumple dos funciones fonoestilísticas fundamentales: la primera es de naturaleza distintiva, por lo que gracias a ella, podemos conocer las variaciones afectivas del discurso o bien, identificar el origen lingüístico del que enuncia. La segunda es de una naturaleza que en francés es llamada *impressive* que consiste en la explotación consciente de las posibilidades del código prosódico para crear un cierto efecto en el interlocutor. Esta última nos concierne particularmente, pues la poesía es uno de los medios expresivos que controla de una forma

---

<sup>15</sup> Léon, Pierre, *Précis de phonostylistique*, pp. 5-6.

<sup>16</sup> Léon, Pierre, *Phonétisme et prononciation du français*, pp. 132-136.

muy evidente los efectos que desea producir en el lector. Tanto a nivel segmental como suprasegmental, la poesía maneja una amplia variedad de recursos para producir dichos efectos; de tal manera que la enseñanza-aprendizaje de la entonación se podría ver beneficiada si la poesía es utilizada como recurso didáctico, aprovechando el hecho de que el poeta imprime una intención fonostilística a su producto, misma que se ve actualizada a través de la lectura, de preferencia en voz alta.. Otros fenómenos suprasegmentales, como el ritmo y la acentuación, también tienen características que pueden ser aprovechadas por medio de la poesía; dichos fenómenos serán tratados a continuación.

### **I.3 Los fenómenos suprasegmentales: la acentuación y el ritmo.**

En el diccionario *Le Robert*, la acentuación en sus dos primeras acepciones se define como: “**1♦** *Le fait de mettre l'accent (I.) [...]* — *Le fait de placer les signes appelés accents.* **2♦** *Le fait ou la manière de prononcer avec force ou expression*”<sup>17</sup>, lo que nos lleva a buscar el significado de “acento” que, una vez revisado, puede darnos mayor información en cuanto a nuestro interés en el fenómeno suprasegmental:

#### **I♦**

**1♦** *Augmentation d'intensité de la voix sur un son, dans la parole (accent d'intensité dit à tort 'accent tonique', les deux accents étant difficiles à distinguer en latin). [...]*

**2♦** *Élévation de la voix sur un son (accent de hauteur; accent musical). ⇒ **2. ton.** L'accent d'intensité et l'accent de hauteur portent souvent sur la même syllabe. — Accent de phrase. [...]*

**3♦** (1549) *Signe graphique qui note un accent. — Signe qui, placé sur une voyelle, la définit (en français). E accent aigu (é : fermé); grave (è : ouvert), circonflexe (ê : ouvert; plus long à l'origine). — Signe diacritique analogue (à; où). — Caractère typographique correspondant à un accent graphique.*

#### **II♦**

---

<sup>17</sup> Robert, Paul, “Accentuation”, *Le Grand Robert*, t. 1, p. 53

**I ♦ (1559)** Ensemble des inflexions de la voix (timbre, intensité) permettant d'exprimer un sentiment, une émotion. □ **inflexion, intonation.** [...]

**III ♦ (1680)** Ensemble des caractères phonétiques distinctifs d'une communauté linguistique considérés comme un écart par rapport à la norme (dans une langue donnée).[...] **Absolt** Prononciation qui diffère de la norme et qui est rattachée à un fait géographique.<sup>18</sup>

Existe, como podemos ver, una confusión en el uso de términos, problemática ya mencionada por León y que parece prudente recordar. El término “acento” puede referirse, lingüísticamente hablando, a cuatro vertientes distintas entre sí. La primera es la acentuación fonética de una lengua, es decir, en qué parte de la palabra o la frase se da más fuerza ya sea en la palabra o en la frase; la segunda es el acento escrito, o sea, el signo gráfico que se conserva en algunas lenguas como el español y el francés mismo, y que indica dónde se da más fuerza en la palabra; la tercera es de hecho el que se relaciona con la entonación y la fonoestilística de una lengua, que expresa una manera de sentir; la última es una cierta manera de hablar, característica de una región determinada dentro de una comunidad lingüística o que distingue distintas comunidades lingüísticas. Para evitar imprecisiones, y siguiendo el ejemplo de León, en este trabajo llamaremos “acentuación” al fenómeno suprasegmental (la tercera acepción de la definición de *Le Petit Robert*) y “acento” a lo concerniente a las otras significaciones que sugiere el diccionario.

Según el texto de Intravaia, la acentuación implica

*des mises en relief de certaines syllabes par renforcement de durée, de hauteur, ou d'intensité.[...] Le français est une langue à accent fixe, c'est à dire que celui-ci tombe toujours sur la dernière syllabe prononcée du mot, contrairement à de nombreuses autres langues à accent libre, dont la place joue un rôle phonologique. C'est le cas de l'anglais [...], l'italien [...] ou encore de l'espagnol [...]. Il ne faut pas confondre l'accent*

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, “Accent”.

tonique (synonyme : d'intensité) avec l'accent d'insistance, qui possède une fonction expressive, c'est à dire phonostylistique.<sup>19</sup>

Lo que nos hace volver a la primera definición de *Le Grand Robert*, donde se nos indica que la acentuación es la elevación de la voz sobre ciertas partes, ya sea de la palabra o de una frase completa. Esto sería, según Intravaia, el acento tónico, que él acerca al término de “intensidad”, coincidiendo así con la definición del diccionario. Del mismo modo, se afirma en *Le Petit Robert* que existe también una función expresiva de la acentuación, en la que se relaciona este fenómeno de acentuación con la entonación. Esto es lo que Intravaia llama “acento de insistencia”, con funciones fonostilísticas. Léon, en su libro *Phonétisme et prononciations du français*, describe a la acentuación como

*une prééminence d'énergie articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement un changement de fréquences en passant de syllabe inaccentuée à accentuée et/ou au cours de l'évolution de la syllabe accentuée. Au plan de la perception, on parlera de paramètres de durée, d'intensité et de hauteur. En fait, la hauteur, qui est paramètre de l'intonation, intervient comme signal d'accentuation si les deux paramètres sont atténués ou elle fonctionne avec eux de manière redondante. Le paramètre d'intensité n'est pas toujours suffisant pour être différenciateur, comme non plus celui de hauteur dans la parole ordinaire. Il reste que la durée, elle, fonctionne presque toujours en français standard comme la marque essentielle de l'accentuation.*<sup>20</sup>

Léon relaciona así la acentuación con la duración de una sílaba o de una parte de la frase, si consideramos las definiciones anteriores de Intravaia y del diccionario. De esta manera, como lo especifica Léon más adelante, la duración de esta sílaba o de esta parte de la frase duraría más en tiempo real que el resto, además de percibirse una mayor altura melódica en ella.

---

<sup>19</sup> Intravaia, *op. cit.*, p. 170.

<sup>20</sup> Léon, Pierre, *op. cit.*, p. 107.

Acerca de las funciones lingüísticas de la acentuación, éstas pueden ser de carácter demarcativo o distintivo, la primera ayudando a la libre comprensión de las unidades de sentido (una función similar a la que cumple el fenómeno de la pausa) y la segunda, la función distintiva, ayudando a diferenciar palabras similares, que se distinguen sólo por la posición del acento. Como se había mencionado anteriormente en la parte dedicada a las funciones generales de la prosodia y, de igual forma, como alude Intraívaia en su definición, la acentuación posee también funciones de carácter fonostilístico, como es el caso del acento de insistencia. Éste funciona resaltando fragmentos del discurso según las intenciones de comunicación del que enuncia, de manera que el acento de insistencia puede resaltar sólo una palabra en cada grupo rítmico.

El acento de insistencia tiene diversas funciones, entre las cuales Léon destaca la opositiva, en la que se oponen dos unidades del sintagma; la enfática, en la que se subraya una unidad determinada; y la diferenciativa, en la que se acentúa más de una unidad con la finalidad de establecer las características de dichas unidades. Sin embargo, la acentuación de insistencia varía de una lengua a otra, según lo señala Léon. Mientras que en el inglés, por ejemplo, el acento de insistencia coincide generalmente con la sílaba acentuada de la palabra, en el francés, dicho acento se sitúa de manera variable a lo largo de la frase.

Esta característica de la lengua francesa, en la que la acentuación tiene un rol lingüístico variable, demuestra que se debe poner especial atención en cuanto a la enseñanza de la acentuación, puesto que sus reglas son distintas de las que predominan en la lengua materna, haciendo evidente la necesidad de que las nuevas reglas sean adquiridas con ayuda.

Cuando se presenta la alternancia de sílabas acentuadas e inacentuadas, ya sea de manera facultativa al hacer uso del acento de insistencia o bien siguiendo los parámetros de la acentuación estándar, se produce un fenómeno suprasegmental que está constituido en grupos. Se trata del ritmo.

Intravaia define el ritmo como

*l'alternance de syllabes accentuées et inaccentuées. Contrairement à d'autres langues, comme l'anglais, qui fondent leur structure rythmique sur l'emplacement des accents lexicaux à l'intérieur de l'énoncé, le rythme du français se caractérise par la présence d'un accent final qui correspond à un accent de groupe rythmique. Intégré dans des ensembles plus importants, chaque mot perd son accent au profit de la dernière syllabe du groupe rythmique.*<sup>21</sup>

De esta forma, se entiende como grupo rítmico lo que Léon define en *Phonétisme et prononciations du français* como sintagmas delimitados por el acento demarcativo, orientados a cumplir una función estética, estableciendo una relación entre la estructura rítmica de una lengua y la construcción rítmica de un texto poético.<sup>22</sup> De manera similar que en un poema, donde los versos y su métrica imponen una cierta lectura, los grupos rítmicos establecen una forma determinada de expresión. En francés, como lo menciona Intravaia, la acentuación principal se hace en la parte final de la palabra y al final del grupo rítmico, en el que todos los demás acentos ceden en beneficio de la última sílaba del conjunto.

En la lengua francesa, en la palabra ordinaria, como lo señala Léon, estadísticamente, los grupos rítmicos más frecuentes se conforman de cuatro a cinco sílabas. Eso provoca que el francés tenga un ritmo determinado que lo diferenciará de otras lenguas; aún así el ritmo en el interior de la lengua varía según las actividades para las que

---

<sup>21</sup> Intravaia, *op. cit.*, p. 170

<sup>22</sup> Léon, Pierre, *Phonétisme et prononciation du français*, p. 110.

está destinado el discurso, como en el caso del ritmo de la acentuación didáctica, que se encuentra sobre todo en la parte inicial del grupo rítmico, según lo señala el estudio de Lucci citado por León.<sup>23</sup>

Sin embargo, las variaciones de ritmo pueden ser ocasionadas por las emociones que, al igual que en la melodía, producen un orden rítmico inestable, así como la exageración en el uso de los acentos de insistencia, aumentando, generalmente, su duración y modificando su curva melódica. Sin embargo, y considerando la diversidad y la complejidad de las emociones humanas, es difícil formular un estándar de dichas variaciones.

Tanto el ritmo y la acentuación, como la melodía y, más ampliamente, la entonación, son fenómenos suprasegmentales cuyo funcionamiento puede considerarse fundamental en cuanto al papel comunicativo de la lengua francesa. A pesar de esto, su enseñanza-aprendizaje puede representar una tarea complicada si se considera que no existen suficientes estudios al respecto. Es por ello que hemos decidido explorar aquí el uso de documentos auténticos como el texto poético para la enseñanza-aprendizaje de los fenómenos suprasegmentales.

En el siguiente capítulo, analizaremos más a profundidad tanto las posibilidades didácticas y recursos aprovechables del texto poético, como la problemática y antecedentes de su utilización en clase de FLE, a fin de valorarlo como un posible recurso didáctico al alcance del profesor de lengua francesa.

---

<sup>23</sup> Lucci, "L'accent didactique" en *Fónagy et León*, 1980, citado por León, *op. cit.* p. 113.

## **Capítulo II. La poesía como recurso didáctico en clase de FLE.**

En el capítulo anterior se describieron y se analizaron los principales rasgos de la prosodia así como de algunos de los fenómenos suprasegmentales que la componen, con el fin de definirla y llegar a una comprensión más clara de su funcionamiento para su posterior puesta en práctica. En el presente capítulo, reflexionaremos sobre el uso que se le da actualmente a la poesía como recurso didáctico, primeramente de manera general, para posteriormente ahondar en su utilización en clase de FLE y su aplicación específica para la enseñanza de la prosodia y sus fenómenos suprasegmentales.

### **II.1 La problemática de la poesía como recurso didáctico.**

Actualmente, según algunos teóricos, la poesía pasa por un período de crisis, tanto en el campo de la creación literaria, como en el campo de la difusión. Cada vez menos gente hace y lee poesía. En el campo de la didáctica, muy pocos profesores la utilizan como material, lo que provoca una problemática en cuanto a la explotación de sus numerosos atributos aprovechables en pro del aprendizaje.

Dicha problemática radica, entre otras cosas, en la aceptación que tiene la poesía en clase de francés lengua materna, sin importar cuáles sean sus objetivos primordiales. Según lo comenta Felix Nicomède Bikoï en su artículo “Comment introduire la poésie à l'école?”<sup>1</sup>, la poesía se encuentra, según las estadísticas, en desventaja respecto a otros materiales: los alumnos simplemente la detestan. Y no sólo ellos, sino que hay muchos profesores que no la aprecian del todo, elemento que influye sin duda en la manera de manejarla y de transmitirla a los estudiantes. En los cursos de lengua materna, siempre según Bikoï, donde el lugar que corresponde a la poesía como expresión literaria del

---

<sup>1</sup> Bikoï, “Comment introduire la poésie à l'école?”, p. 1.

país está garantizado, son en realidad pocos los poemas que son vistos a profundidad, a pesar de que se les asigna un tiempo determinado en los programas hechos por el Estado. En nuestro país no es muy diferente.

Pero, ¿a qué se debe esta apatía y desconfianza en el uso y comprensión de los textos poéticos en clase? Bikoï lo atribuye principalmente a cuatro factores: objetivos poco claros, selección dudosa de textos, frecuencia de estudio de poemas muy irregular y ritmo de clase muy lento. En cuanto a los objetivos, es muy evidente que existe un dilema por resolver referente a la concepción y formulación de éstos, lo que provoca que no haya una coherencia entre los poemas que se ven, los resultados que se esperan obtener y los que se obtienen; sin embargo, en cuanto a la opinión de Bikoï referente a la selección de poemas, no estamos tan seguros de su valoración.

El autor afirma que la selección de poemas que se ha hecho hasta ahora en clases de lengua materna no responde a los intereses reales del estudiantado, ya que éstos son atraídos más por aquellos poemas de su tiempo, lo cual puede ser estadísticamente correcto; él califica de “dudosa” la selección de poemas de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, descartando así poemas “*esthétiquement contestables*”<sup>2</sup> como los del OULIPO. Aunque el autor podría tener razón en cuanto a los resultados que se obtienen de la poesía al momento de no tener objetivos claros y actividades amenas, esto no tiene necesariamente que ver con la selección de poemas, pues estamos convencidos que sin importar qué tipo de poemas sean utilizados, lo que permite obtener resultados aceptables es el manejo que se les da en clase.

Es claro que si un poema de la Edad Media no produce el mismo efecto en un alumno en comparación con un poema de principios del siglo XXI, eso es porque le habla de un tiempo y un espacio diferentes; sin embargo, probablemente el poema

---

<sup>2</sup> Bikoï, *op. cit.*, p. 2.

medieval funcione mejor que el poema moderno para una actividad determinada y de acuerdo a las metas de aprendizaje.

Otro de los factores que influye es la irregularidad con que los poemas son vistos en clase: a veces se ven unos cuantos poemas, a veces ninguno, sin olvidar que si la clase de poesía tiene reputación de aburrida, es debido principalmente a que las actividades consideradas no promueven la participación del alumno ni permiten la inclusión de su realidad en lo que están tratando de aprender; eso provoca que la poesía sea para ellos algo lejano. Si conjugamos todo esto a la natural rebeldía de los adolescentes ante cualquier imposición hecha a su modo de ver el mundo, pues el resultado lógico es la aversión a la poesía que, según Bikoï, empeora con los años.

Por esta razón, llegamos a la conclusión que la verdadera razón de la mala aceptación que tiene la poesía en cursos en general, se debe a la falta de concretización de estructuras y estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como de una especialización necesaria en los profesores en aquel género, ya que el mismo Bikoï afirma que “*si l’enseignant n’aborde pas avec une passion communicative l’exploitation d’un poème, il rate l’objectif fondamental du cours de poésie qui est d’abord de réveiller les mots couchés sur du papier.*”<sup>3</sup> En nuestra opinión es claro que la clase de FLE no es un curso de poesía, pero al presentar un texto poético en el aula de francés sé debemos tomar en cuenta el empeño del autor por establecer una comunicación con su lector, es decir, debemos intentar también “despertar las palabras” y no convertirlas en un mero pretexto para ejercicios gramaticales u ortográficos.

Según Marie-Claire Martin y Serge Martin<sup>4</sup>, el manejo que se le ha dado a la poesía en clase de lengua materna ha sido inadecuado, debido a que, desde el principio,

---

<sup>3</sup> Bikoï, *op. cit.*, p. 3.

<sup>4</sup> Martin, Marie-Claire et Serge Martin, *Les poèmes à l’école*, pp. 37-38.

los teóricos y profesores no se han hecho las preguntas necesarias al respecto y, aunque la poesía siempre ha estado presente, no se hablaba de la poesía como tal, sino como “recitación”, lo que hacía cada vez más ambiguas sus funciones y sus finalidades. Así, quedaron de un lado “*l’expérience, la sensibilité, l’imagination, [...] de l’autre, le code, la rhétorique*”<sup>5</sup>, lo que podría interpretarse como una dualidad que hace que la poesía sea por un lado complicada en su lectura (“no se puede entender un poema sin una explicación previa debido a que la poesía es algo sublime”) y sencilla del lado de su composición (“gracias a que la poesía es corta y sus reglas de composición ya han sido transgredidas, cualquier persona que lo desee puede escribir poesía sin demasiados problemas”). De este modo, es muy fácil y ampliamente recomendado en el medio de enseñanza tradicional, organizar actividades de creación literaria gracias a la corta extensión del poema (pocos o ningún profesor alienta a sus alumnos a escribir un poema épico, por ejemplo) y a la libertad expresiva que pretende garantizar.

Para Serge Énard, el estudio de la poesía no debe desligarse completamente de la explicación, análisis y comprensión de su estructura interna y, de la misma manera que Serge y Marie-Claire Martin, opina que la solución es una lectura que complementará y ayudará a la realización de una escritura más fructífera, en la que el alumno no sólo se exprese, sino que aprenda de lo que lee y hace. Énard ofrece objetivos bien marcados y según diferentes competencias, sobre la importancia del uso de este recurso literario en clase de francés:

*L’enseignement de la poésie, par le biais de la lecture, peut déboucher sur la découverte et la prise de conscience de la distinction entre signifiant et signifié, l’apprentissage de la lecture à haute voix et la sensibilisation à l’oralité. L’enseignement de la poésie, par le biais de la lecture et de l’écriture, peut déboucher sur l’acceptation de l’altérité, c’est-à-dire de la diversité des modes d’expression, la transmission de valeurs personnelles et universelles, l’accès aux plaisirs de l’imagination, l’amélioration de la maîtrise [sic] de la langue, la découverte et la pratique d’un certain nombre de figures de style. L’enseignement de la poésie, par le biais de*

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 28.

*l'écriture peut déboucher sur l'expérience de contraintes formelles, la désacralisation de la poésie par l'accessibilité de la création poétique, sur la possibilité de donner une forme à l'émotion et à l'expression de soi, la concentration de sa pensée.*<sup>6</sup>

Según este punto de vista, las características particulares de la poesía ayudarían de gran manera a la adquisición de elementos tanto lingüísticos como habilidades cognoscitivas generales como la aceptación de la existencia de la alteridad, la sensibilización a la oralización de textos, la distinción entre significado y significante, el acceso a diversos modos de expresión, etc., necesarias en la formación íntegra de un alumno y responderían sin duda a los objetivos de un curso de enseñanza de lengua, ya que la lectura de un poema conlleva procesos mentales derivados de la comprensión del contenido y su compleja forma de exposición.

Sin embargo no podemos ignorar que para comprender un poema o, de hecho, cualquier texto en una lengua extranjera, el conocimiento de esa otra lengua resulta básico, de ahí que Énard afirme que la lectura de la poesía ayude al mejoramiento del dominio de la lengua, pues las figuras de estilo utilizadas en un poema no ofrecen claramente un solo significado, sino que obligan al lector a moverse alrededor de muchos significados, enriqueciéndose el lector al mismo tiempo, para así imitar al final tal forma de expresión, reinventado las experiencias propias, desacralizando lo que parecía inalcanzable.

De esta manera, ya no parece demasiado aventurado considerar la inclusión más frecuente y razonada de la poesía en los cursos de francés. Jaleh Kahnamouipour explica los beneficios que tendría dicha inclusión:

*En effet les divers registres de langue pratiqués dans la poésie des grands poètes, l'emploi fréquent de certains temps verbaux, la répétition de certains tours syntaxiques dépassent la seule imprégnation de la langue et de sa culture. Ajoutons encore à ces*

---

<sup>6</sup> Énard, Serge, "Pourquoi et comment introduire la poésie à l'école ?", p. 1.

*intérêts un atout majeur : du fait de son association à une mélodie et à un rythme, la poésie est un instrument d'exercice de prononciation.*<sup>7</sup>

A través de esta cita, Kahnamouipour muestra, al igual que Énard, el valor de la poesía como recurso didáctico para auxiliar la adquisición de elementos lingüísticos, así como de elementos de fonética (cuyas posibilidades abordaremos un poco más adelante en este capítulo) y de pronunciación, sin dejar de lado que un buen manejo podría reforzar actividades que fomenten la comunicación.

Sin embargo, como lo sugiere el mismo autor en la tesis de su artículo, la poesía también abre puertas interculturales que permiten observar las diferencias entre una persona y otra, para así aceptar la alteridad y apreciarla, para la mejor comprensión de su propia cultura. De esta manera, y estableciendo una comunicación a través del texto literario (todo texto literario trata de comunicar algo), el alumno puede establecer un punto de comparación y observación crítica de sí mismo y el mundo que él construye y lo constituye a su vez.

Sin embargo, ¿cómo puede lograrse un aprovechamiento adecuado del texto, con el fin de obtener buenos resultados? Todo depende, claro, de cuáles son las metas que se desean alcanzar, así como el poema que se ha elegido; sin embargo, varios teóricos (Bernard Dufeu o Nasrine Khattate por ejemplo), coinciden en algunas etapas como son la sensibilización y la asimilación del contenido del poema; en base a esto, consideramos que esta última puede ser desplazada a diferentes momentos de la actividad según los objetivos por conseguir, sin olvidar que existen también factores de recepción que no pueden pasarse por alto.

Sin embargo volvemos a la problemática planteada por Martin y Martin, unas líneas más arriba: la poesía intimida. Jean-Louis Joubert aborda también esta idea. Él afirma que a la poesía

---

<sup>7</sup> Kahnamouipour, Jaleh, "L'enseignement de la poésie : l'espace d'un échange interculturel", p. 1-2.

*on n'ose pas l'approcher, parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre.[...] car trop de prétendues explications réduisent le poème, selon la dichotomie de la rhétorique, à agrémenter d'une « forme » précieuse un « fond » qu'il s'agit de traduire (grossièrement) en prose. Ou bien la lecture de la poésie s'enlise dans une contemplation quasi religieuse ; et l'explication se limite à une tautologie extasiée.<sup>8</sup>*

Según lo planteado en su exposición, el autor propone una lectura del poema considerando a la poesía como una invención de un lenguaje, en el que el lector debe descubrir el funcionamiento interno de esa nueva manera de expresión, en la que intervienen no sólo una manera nueva de transmitir un mensaje a través de enunciaciones distintas, sino de nuevos sonidos e inclusive nuevas formas de expresión corporal. Por consiguiente, el leer un poema “*ne consiste donc pas à deviner ce que « voulait dire » le poète, mais à analyser ce que le poème dit*”.<sup>9</sup> Seguir este proceso sería sumamente útil para poder acercar al alumno a la poesía y que no permaneciese alejada de él y, a la vez, para que no fuera subestimada al momento de pasar a la producción.

Parece, además, que es la expresión escrita, la que aparentemente ha obtenido los mayores beneficios de lo poco que se haya podido o no explotar de la poesía como recurso didáctico, pues, como lo observa Martin y Martin:

*Du côté de l'écriture, la poésie se voit largement investie de toutes les valeurs heuristiques quand ce n'est pas thérapeutiques, pour l'apprentissage de l'écriture et les expériences de l'expression. De la maternelle au second cycle, [...] la poésie s'écrit « facilement » par tous, avec tous et pour tous.[...] Ajoutons que la poésie a eu de rudes concurrents (le conte et le récit de vie) dans cette « ouverture », déjà ancienne si l'on pense à Freinet, au « texte libre », mais elle maintient bien sa place au palmarès des textes qui s'écrivent « sans trop de problèmes »<sup>10</sup>*

Gracias a esta reflexión es fácil suponer las consecuencias de tal tratamiento de la poesía, que, al final, no hace más que reforzar la dualidad “difícil-fácil” con la que la poesía se ve investida, y que termina alejando más y más un manejo mayormente efectivo y una comprensión clara de su sustancia y su mensaje, provocando así que las

<sup>8</sup> Joubert, Jean-Louis, “Le lecteur et le poème” en *La poésie*, p. 141.

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> Martin y Martin, *op. cit.*, p. 31.

actividades no pasen de ser ejercicios de escritura y no un acto de creación literaria en el que se considere no solamente el refuerzo de los conocimientos lingüísticos del alumno, sino que le sirva también para conocerse mejor a través de la expresión.

A pesar de tal preferencia por la expresión escrita como habilidad mayormente “beneficiada” por la poesía vista en clase, existen otras que ya hemos ido mencionando durante el desarrollo de esta primera parte, como son las habilidades interculturales y de comprensión oral y escrita, en las que intervienen ciertos contenidos como la adquisición de vocabulario y el mejoramiento estilístico, además de lo que nos interesa particularmente: los elementos suprasegmentales y la prosodia.

Ahora analizaremos con mayor profundidad el papel que ha tenido la poesía específicamente en el campo de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, con el fin de que en el capítulo siguiente podamos proponer cabalmente actividades, donde el principal recurso sea la poesía, para una mejor adquisición de habilidades relacionadas con la prosodia en clase de lengua.

## **II.2 La poesía como material didáctico en clase de FLE.**

La poesía como recurso didáctico no ha tenido gran difusión en clases de FLE, ya que, en general, pocos son los manuales que en realidad proponen actividades en las que la base sea material auténtico, y aún más, cuando se utiliza dicho material, se le da preferencia a otro tipo de textos que no sean literatura o, mucho menos, poesía. Esta circunstancia es desalentadora si consideramos que son los manuales y su aplicación la base de la enseñanza actual en lengua extranjera y que cualquier otra propuesta de enseñanza fuera de la aplicación de un manual, a pesar de los principios del enfoque comunicativo y las tendencias eclécticas de hoy en día, sería calificada de “no convencional”, con todo lo que conlleva dicho adjetivo.

En realidad, los pocos manuales que consideran actividades basadas en la literatura, emplean en general cuentos o fragmentos de novelas para la adquisición de tal o cual concepto lingüístico<sup>11</sup> o, inclusive, con el fin de promover habilidades interculturales; pero la poesía generalmente siempre se queda de lado pues, como se afirmaba más arriba de acuerdo a la opinión de Martin y Martin, se cree que se necesita cierta especialización, ciertos conocimientos previos que, a menudo, los profesores de lengua no tienen.

De la misma manera, los diferentes métodos que se han desarrollado a través de la historia de la enseñanza de lenguas, según su variación teórica, se han valido de diferentes estrategias para procurar la adquisición de una lengua determinada y, en dichas estrategias, el material auténtico literario ha tenido una importancia cambiante. Henri Besse<sup>12</sup> organiza y presenta la evolución de dichos métodos de enseñanza, mostrándonos al mismo tiempo la utilidad de los textos literarios.

Besse considera siete métodos distintos y los clasifica según su aparición histórica, llegando hasta lo que él denomina el método comunicativo y cognitivo o “nocional-funcional” que, para mayores especificaciones, podríamos considerar como parte de las primeras etapas de lo que hoy conocemos como el enfoque comunicativo, con sus respectivas adaptaciones y modernizaciones. Debido a que no es nuestro objetivo hacer un recuento exhaustivo de dichos métodos, sólo mencionaremos someramente sus características más significativas y el papel que jugó en su momento el material auténtico y literario en cada uno, con el fin de comprender mejor la utilización del material poético en la actualidad. Por supuesto, en cuanto al rol del material auténtico literario y poético en los diversos métodos que aparecerá a continuación, se

---

<sup>11</sup> Como ejemplo, consideremos que se utiliza casi siempre cuentos o fragmentos de novelas para la adquisición del modo indicativo imperfecto.

<sup>12</sup> Besse, *op. cit.*, pp. 21-58.

trata de deducciones meramente personales, ya que no existe ninguna referencia bibliográfica especializada, conocida por nosotros, que trate el tema a profundidad.

El primer método mencionado por Besse es el método natural, del que el autor explica que “*elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d’explications grammaticales, un « authentique bain linguistique » et pas de progression*”<sup>13</sup>, sin embargo, esta técnica no se vuelve un método a menos de que exista una verdadera relación maestro-alumno, aun cuando el maestro no sea un profesional de la enseñanza. Dicho método, según Besse, es el más antiguo y el que más se practica fuera de las aulas de clase; de hecho, es el más recomendado a seguir cuando se ha tenido ya algún aprendizaje de la lengua extranjera.

Debido a que este método no responde a una progresión determinada y que se basa principalmente en la inmersión en la lengua extranjera, las estrategias de enseñanza pueden ser muy variadas. Podríamos considerar que la habilidad que más se desarrolla es la competencia oral y, en un menor rango, la competencia escrita, ya que es de esta manera que se aprende la lengua materna y el método natural no hace más que procurar las mismas vías de aprendizaje. De este modo, el material literario, ya sea poesía o cualquier otro género, sólo puede estar al alcance del alumno hasta que éste posea un cierto dominio de la lengua o hasta que la necesidad misma se lo imponga; por supuesto, dicho dominio de la lengua depende únicamente del compromiso que tenga el alumno respecto a su aprendizaje, así como al tiempo que le dedique.

El siguiente método descrito por Besse es el método gramática-traducción, que exigía del maestro una especialización y, al mismo tiempo, una competencia suficiente en la lengua extranjera. Inicialmente, este método fue aplicado al griego clásico y al

---

<sup>13</sup> Besse, *op. cit.*, p. 24.

latín para su posterior utilización en la enseñanza de lenguas vivas; se basaba principalmente en la explicación de las reglas gramaticales y de la organización de enunciados determinados, para su posterior traducción a la lengua materna del estudiante. Una vez alcanzado un cierto nivel de dominio sobre las frases, se procedía al estudio de fragmentos elegidos por el profesor extraídos principalmente de textos literarios, sin embargo, la frecuencia de uso de textos poéticos es difícil de calcular. Es en este método en el que se desarrolló la visión tradicional del texto poético, visión que Martin y Martin, así como Joubert y Érard critican y cuyas opiniones comentamos en la primera parte de este capítulo.

El método lectura-traducción basaba su teoría en lo contrario al anterior método. Mientras que el método gramática-traducción fundamentaba su progresión en el aprendizaje de reglas gramaticales precisas, a fin de conseguir una racionalización de la lengua, el método lectura-traducción fomentaba la asimilación de éstas a través de la familiarización de la lengua extranjera por medio de textos auténticos, cuya comprensión era auxiliada por una traducción en lengua materna, siguiendo la lógica de que es más fácil aprender algo que sea familiar, aún si no se comprende perfectamente la estructura interna. De este modo, la progresión se cimentaba en los textos utilizados que proporcionaban la gramática de manera implícita para que, una vez obtenido un cierta apropiación de la lengua extranjera, la gramática fuera explicitándose paulatinamente. Debido a esta progresión, es posible deducir que la selección de textos se hacía de lo simple a lo complejo, por lo que podemos suponer que los textos poéticos dada su complejidad, si es que eran considerados en el programa, serían utilizados cuando el dominio de la lengua fuera relativamente elevado.

Al contrario de los dos anteriores, el método directo se estableció en contra de cualquier tipo de traducción. El profesor utilizaba únicamente la lengua extranjera desde

el primer día y gradualmente hacía recurso de todo lo que se encontraba a su alcance, la realidad inmediata, para seguir una progresión hacia lo abstracto. Así, las primeras habilidades desarrolladas eran la comprensión y expresión orales, dejando lo escrito para niveles superiores, ya que éste hacía referencia a realidades abstractas que el alumno debía conocer al menos parcialmente, para poder captar el sentido general del texto. De esta manera, este método cuya progresión va de lo concreto a lo abstracto, nos sugiere una utilización del texto auténtico a medida que la necesidad lo solicita, por lo que puede fácilmente considerarse que el texto poético, por ser más abstracto en teoría, sería visto, al igual que en el método anterior, una vez que se ha alcanzado un dominio suficiente de la lengua extranjera.

Con el tiempo y sobre todo en el siglo XX, los métodos de enseñanza se fueron haciendo cada vez más complejos, como lo demuestra el método audio-oral (a mediados del siglo), inspirado en el método anterior y el método utilizado por el ejército estadounidense para enseñar a hablar a sus soldados lenguas extranjeras en poco tiempo (*The Army Method*). Gracias al método audio-oral, aparecieron por primera vez los laboratorios de lengua, en los que el alumno podía escucharse y escuchar grabaciones de diálogos con una determinada estructura que el alumno reproduciría, posterior a la escucha, con el fin de aprenderlos de memoria, para así realizar ejercicios de sustitución hasta llegar a la absoluta adquisición de la estructura base. Igualmente, el método audio-oral partía de lo que se conoce como el análisis contrastivo, que pretendía predecir las interferencias y errores provocados por la lengua materna, con el objetivo de desterrarlos con la ayuda de ejercicios diseñados para ese fin.

De este método y con respecto a la utilización de textos, auténticos o no, Besse señala que los teóricos J. A. Comenius y F. Gouin “*avaient antérieurement souligné l'importance de la progression en indiquant qu'il ne fallait pas donner à apprendre*

*plus que l'étudiant peut apprendre (en quoi ils s'opposaient aux textes de départ trop riches)*"<sup>14</sup>, lo que nos indica que la progresión se basó en los ejercicios estructurales, más que en el contacto real con la lengua. Los ejercicios daban como resultado una manipulación del aprendizaje: a una enseñanza artificial, un aprendizaje artificial, en el que lo auténtico no tiene demasiada cabida.

El método S.G.A.V. (*structuro-globale audio-visuel*), método creado específicamente para la enseñanza del francés, se desarrolló casi al mismo tiempo que el método audio-oral, pero con importantes variantes. Del mismo modo que el método audio-oral, el S.G.A.V. aprovechaba la tecnología naciente e incluía imágenes y diálogos grabados, lo que ponía en situación real a la lengua extranjera. Así, gracias al recurso de las imágenes, el profesor ya no tenía que traducir literalmente lo que el alumno aprendía, sino que creaba una idea a través de la visualización de la situación presentada.

Además de esto, con este método se consolidó la noción del "francés fundamental" que pretendía averiguar, a través de encuestas y estadísticas, la frecuencia de uso de ciertas palabras en el medio cotidiano, para así enseñarlas de acuerdo a un uso funcional; podemos deducir de eso que las habilidades orales eran las más desarrolladas por este método. De esta manera, lo escrito pasó nuevamente a un segundo plano, en el que la poesía, muy probablemente, no encontraba nuevamente un sitio para actuar, ya que lo más importante en este método era una situación realista de la lengua y no el imaginario al que podría acceder el alumno a través del texto poético. Sin embargo, es importante mencionar que en este método surge la teoría de la fonética correctiva, que sugiere el aprendizaje de la prosodia y sus fenómenos suprasegmentales, aún cuando prácticamente no propone actividades a través del texto poético, aún oralizado.

---

<sup>14</sup> En la bibliografía de este libro de Besse, sólo encontramos la referencia del estudio de F. Gouin, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris, G. Fischbacher, 1880, citado por Besse, *op. cit.* p.37.

El método comunicativo y cognitivo comienza a mostrar las tendencias eclécticas que caracterizarán nuestra época. Mientras que los anteriores métodos se negaban a seguir tal o cual estrategia que preconizaran sus predecesores, el método comunicativo o “nocial-funcional” rehabilitará, con ciertas condiciones, algunas de las técnicas anteriores como la traducción, las explicaciones gramaticales y el uso de material realmente auténtico. Sin embargo, su visión de la progresión cambia radicalmente: en vez de procurar la progresión basada en la materia a enseñar, ésta estará determinada por las necesidades del público, en el que prácticamente nadie había pensado hasta ahora como un miembro activo del aprendizaje. Los conceptos de “noción” y “función” responden a estas necesidades, mostrando contenidos generales (noción) a aprender<sup>15</sup>, de los que se desprenden funciones, no gramaticales, sino actos concretos<sup>16</sup>, objetivos que se desean alcanzar al expresarse por medio de la palabra y elementos no verbales a un interlocutor.

Si la progresión sigue la pauta de las necesidades del público, entonces las estrategias de enseñanza concebidas para los manuales que siguieran la teoría de la noción y la función y, posteriormente el enfoque comunicativo, serían variadas, además de que la concepción de material auténtico resurgiría para consolidarse como la principal herramienta, por lo que se supone que el texto poético podría encontrar partidarios que lo aprovecharan; sin embargo, hemos visto ya que no ha sido así.

Con todo, el actual enfoque comunicativo contribuye a la enseñanza de las lenguas extranjeras y del FLE en particular, con la admisión de la libertad de elección que tienen los profesores, en general, para elegir las actividades que desean realizar para alcanzar mejor los objetivos comunicativos que impone el curso. Moirand explica un poco la situación a la que se enfrenta el profesor de lengua que desea seguir la teoría

---

<sup>15</sup> Como “hablar de sí”, por ejemplo.

<sup>16</sup> Como “presentarse”.

planteada por el enfoque comunicativo, al momento de elegir los materiales que va a utilizar:

*Plusieurs paramètres devraient intervenir lors du choix des matériaux d'enseignement : certaines données de la description de la situation d'enseignement, besoins et motivations des apprenants, demandes de l'institution, ressources des uns et des autres, etc. [...] les analyses des situations de communication visées par l'apprentissage et celles des discours produits dans ces situations [...] et enfin les réactions des apprenants « en train d'apprendre » à partir de ces matériaux<sup>17</sup>*

La consideración de todos estos factores hace que sin duda las situaciones de cada profesor y grupo sean distintas entre sí, por lo que se comprende entonces la elección individual de los materiales y de la aplicación del manual y la razón por la cual muchos profesores prefieren no seguir al pie de la letra las indicaciones del manual de lengua que utilice la clase en ese momento. Moirand comenta acerca de la creación de actividades propias en base a los criterios a tomar en cuenta al considerar el material para la clase de lengua:

*Mais d'une manière générale, il est plus satisfaisant (et pas seulement pour l'esprit) que l'enseignant fabrique lui-même une partie des matériaux d'enseignement à partir desquels les apprenants vont construire leur apprentissage, et, s'il s'agit d'enseigner/apprendre à communiquer en langue étrangère, qu'il utilise largement des enregistrements, textes et documents authentiques choisis en fonction des paramètres évoqués.<sup>18</sup>*

Así, una vez que el profesor ha podido conquistar una cierta libertad creativa, la utilización del texto poético en clase de lengua se vuelve más y más factible; sólo parece necesario establecer bases teóricas suficientes para justificar su consideración y aplicación en un curso real. Ese es, como ya lo hemos mencionado anteriormente, el objetivo principal de este trabajo.

Ciertamente, el uso de la poesía en clase de FLE debería formar parte de un proyecto de enseñanza que conduzca a la adquisición más efectiva de la lengua

---

<sup>17</sup> Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 51.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 52.

extranjera. En dicho proyecto, el profesor puede considerar no sólo los enfoques convencionales de enseñanza sino los no convencionales. Éstas pueden ser también buenas opciones para el profesor que desee ampliar su panorama teórico y práctico, una vez superada la necesidad imperante, hasta hace unos años, de seguir un método para lograr resultados aceptables en la enseñanza de lengua, y más específicamente del FLE. Dufeu, a través de su concepto de “Pedagogía abierta”, cuyo estudio nos inspira de algún modo para la realización de este trabajo, y al que creemos conveniente referirnos en este momento, establece criterios que podrían ser tomados en cuenta para el mejor aprovechamiento del texto poético.

Según el texto de Dufeu, “Pour une pédagogie ouverte”<sup>19</sup>, para lograr una buena adquisición de la lengua, lo primero que hay que hacer es promover un clima favorable, en el que la creatividad sea el centro para conseguir un medio donde se desarrolle naturalmente la comunicación. Si en este clima la creatividad es el centro, entonces debe favorecerse la libertad de ser del estudiante (que Dufeu llama “participante”), que logrará por fin comunicarse según sus propias necesidades. De este modo, la creatividad es el motor de la clase, la que lleva a los participantes a decirse algo que realmente quieren decirse, impulsados por actividades donde lo que se dice no es erróneo, sino sólo distinto.

Para la realización de dichas actividades, se utiliza el imaginario colectivo del grupo, provocando una personalización de la lengua (en la que se pasa del “él” al “yo”) y que permite que la progresión se haga basada en los avances del grupo y no en los avances marcados por el manual. En este ambiente personalizado, el error no es visto como la trasgresión a un código establecido, sino como un producto natural del proceso de aprendizaje. Así, todo aquello que privilegiara la expresión sobre la producción,

---

<sup>19</sup> Dufeu, Bernard, “Pour une pédagogie ouverte”, p. 39.

como es el caso de la poesía, sería bienvenido, si ésta es bien manejada por el profesor. De manera recíproca, sólo en un ambiente como éste podría encontrar cabida un aprovechamiento máximo de la poesía, pues siendo este tipo de expresión donde los sentimientos personales se desarrollan especialmente, las posibilidades de comprensión y aprovechamiento poéticos se verían mejor aplicados. Una vez conseguido un ambiente similar a éste, parece creíble que cualquier empleo que se haga de la poesía, para adquirir cualquier concepto, es mucho más accesible, pero en realidad ¿qué clase de conceptos puede ser mejor adquirida a través de la poesía?

### **III.3 La poesía como auxiliar para la enseñanza-aprendizaje de la prosodia.**

Según lo que habíamos visto anteriormente, hay ciertos conceptos (como la práctica de ciertas figuras de estilo, la ortografía y la gramática), ciertas habilidades (como el acceso a lo intercultural, a la oralización, la distinción entre significado y significante) por adquirir en clase de FLE que la poesía auxiliaría especialmente, incluyendo, de acuerdo con nuestros intereses, la fonética; sin embargo, parece prudente comenzar por preguntarnos ¿de qué manera beneficia el empleo de poemas en el aprendizaje de la fonética, más específicamente de los fenómenos suprasegmentales? Si bien una gran parte del poema es su significado, lo que el poeta quiere decir a través de su juego de palabras, de su lenguaje inventado, de todas sus metáforas y símbolos, también es importante, muy importante ciertamente, la forma de decirlo. Aquello que diferencia principalmente el texto poético del resto de los textos literarios es su forma digamos física, construida, en ciertas ocasiones, a base de una métrica, una melodía y un ritmo determinados, una combinación de sonidos que provocan cierto efecto, ya sea el de evocarnos una imagen o un sonido en particular.

Por supuesto, no debemos olvidar las ventajas que ofrece el texto poético desde el punto de vista teórico de la fonética, pues la manipulación fonostilística que se realiza normalmente durante el desarrollo del discurso, puede notarse mejor cuando se realiza una manipulación intencionada de los fenómenos suprasegmentales, que es, al final, lo que hace el poeta para llegar a su objetivo de comunicación.

Del mismo modo, es adecuado considerar también las razones por las cuales el poema es un material preferido en las clases de lengua materna; Martin y Martin<sup>20</sup> mencionan algo a este respecto: gracias a la corta extensión que presenta en general el poema, resulta sencillo preparar actividades más numerosas en las que se obtiene un mayor aprovechamiento y en las que puede manejarse mejor el tiempo (en el caso de una lectura previa, ésta no tomaría demasiado tiempo). Nosotros lo consideramos una ventaja, aún cuando Martin y Martin hagan la observación bajo un tono de crítica.

Por otro lado, Intravaia<sup>21</sup> sugiere que, para la corrección del ritmo, por ejemplo, se debe marcar el ritmo de manera concreta, ya sea con las manos o con algún instrumento como un tambor. Si sustituimos las frases con versos, en los que el ritmo es aún más marcado y que además entra en el imaginario del estudiante, presentándole imágenes interesantes, sería sin duda mucho más fácil de recordar aquel ritmo poético que, en teoría, significaría más para él. Élisabeth Guimbretière, por su parte, considera al poema como “*un outil pédagogique merveilleux*”, agregando que “*le poème, parce qu’il donne le pouvoir de jouer avec les sonorités est une ressource pédagogique inestimable*”<sup>22</sup> ya que, según esta estudiosa de la fonética, el poema tiene un gran poder de evocación que hace surgir el imaginario del estudiante, abriendo su mundo a diversas experiencias sonoras.

---

<sup>20</sup> Martin y Martin, *op. cit.*, p. 34.

<sup>21</sup> Intravaia, *op. cit.*, pp. 183-185.

<sup>22</sup> Guimbretière, Élisabeth, *Phonétique et enseignement de l’oral*, p. 83.

Igualmente, las variaciones de tono, las emociones reales que produce una lectura de un poema en general, así como la forma en que los sonidos aparecen frente al estudiante, todo aquello que le habla sobre el pensamiento de una comunidad lingüística, en fin, todos los elementos fonostilísticos de los que hace recurso el poeta, producirá sin duda alguna un efecto importante en el aprendizaje del alumno.

Por supuesto, este trabajo no pretende sugerir que la poesía en general y el poema en particular sea el único medio para auxiliar la adquisición de los fenómenos suprasegmentales. Por el contrario, creemos que si bien el poema es un material excelente para tal fin, éste debe ser combinado con muchos otros tipos de actividades tanto nuevas como tradicionales, pues incluso estas últimas tienen algo que aportar a la enseñanza.

Esto nos llevaría a reflexionar con cuanta frecuencia entonces podríamos incluirlo en un programa de FLE. Todo depende del tiempo que se le haya dedicado a la enseñanza de la fonética durante el curso, y dentro de él, del tiempo que se le dedique a la enseñanza de suprasegmentales. Desgraciadamente, hacer un espacio para la fonética, en ciertas ocasiones, debe ser una cuestión de voluntad de la parte del profesor, debido a que la presencia de esta disciplina en los manuales de enseñanza del francés es relativamente mínima o, a veces, inexistente.<sup>23</sup> Considerando esto, Guimbretière sugiere un programa de enseñanza de lo oral, que por razones de espacio no analizaremos a profundidad en este trabajo, en el que varias etapas son consideradas para favorecer la adquisición fonética que, como ya hemos visto a lo largo del trabajo, es indispensable.<sup>24</sup> En este programa se consideran diversas actividades y materiales

---

<sup>23</sup> Los objetivos de enseñanza-aprendizaje que manuales como *Studio 60* nivel 1 proponen en ese ámbito aunque no son errados, se limitan a oposiciones segmentales y suprasegmentales, siendo que podrían ser ampliados más exitosamente. En el caso de *Bravo!* nivel 1 no hay ni una sola actividad dedicada a la fonética lo que llama la atención, considerando que es un manual dedicado a estudiantes adolescentes.,

<sup>24</sup> Guimbretière *op. cit.*, pp. 71-86.

entre los cuales no se desdeña la poesía. Así, Guimbretière deja al profesor la decisión final de elegir, siguiendo sus propios criterios y necesidades, los materiales y actividades que crea convenientes para resolver sus situaciones de aprendizaje.

Pero, ¿qué tipo de poesía es la idónea para fomentar la adquisición de habilidades relacionadas con los fenómenos suprasegmentales? Como lo habíamos visto, Bikoï sugiere que en el caso de la lengua materna, los estudiantes jóvenes prefieren poesía que sea más próxima a ellos en cuanto a época, tal vez considerándolo como factor determinante en la comprensión del significado profundo del poema que los alumnos deben descubrir; sin embargo, en el caso de la enseñanza de la fonética, el significado profundo pasa a un plano secundario cuando lo importante es qué posibilidades sonoras posee dicho poema en sí mismo. A pesar de esto, si lo que interesa particularmente a un profesor es hacer adquirir una entonación, un ritmo y una melodía determinados de una lengua en constante cambio, entonces muy probablemente debería elegir poesía más o menos actual o al menos aquella que fuese accesible a un lector nativo actual<sup>25</sup>, que mostrara a la vez un vocabulario y situaciones que se asemejen más a lo que desea presentar, y que al mismo tiempo fuese maleable y que se preste para actividades diversas con diversos objetivos.

Aún cuando Bikoï calificara de “dudosa” la posible selección de poemas de principios del siglo XX, es evidente que durante esta época histórica de la literatura francófona, los escritores se aventuraron a romper con las reglas establecidas del verso clásico y compusieron obras sin puntuación, sin métrica rígida y con temas muy variados que utilizaban un vocabulario que era, algunas veces, inventado. Todo aquél que desee incursionar en la enseñanza de la prosodia a través de dichas composiciones, no podrá negar las facilidades didácticas que ofrece un poema sin puntuación, en el que

---

<sup>25</sup> Es decir, si el profesor va a utilizar poesía de la Edad Media, no utilizará claro la versión en francés antiguo, sino una traducción al francés actual, accesible a un lector francófono actual.

se puede jugar más cómodamente con sus significados y posibilidades de enunciación. Si esto no fuese suficiente, podríamos agregar que es sin duda más sencillo encontrar análisis y actividades con poemas de esta época que de lo más reciente, aunque no descartamos ni desalentamos a ningún profesor de intentar actividades con poesía de años más inmediatos.

Por supuesto, para preparar actividades, se necesita mucho más que sólo saber la época en la que se basará la selección de nuestro conjunto de poemas, sino también hay que observar los objetivos, el tiempo destinado, el nivel de dominio de la lengua que los alumnos poseen, así como factores diversos que influirán necesariamente en la elaboración de las actividades.

En el siguiente capítulo, analizaremos dichos factores para así proponer actividades y construir un material de referencia para aquellos que deseen llegar a la aplicación práctica de la poesía en la enseñanza-aprendizaje de fenómenos suprasegmentales.

### **Capítulo III. Propuestas de actividades.**

En el capítulo anterior se esbozó la problemática del uso de la poesía como material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, evocando más específicamente las posibilidades y ventajas de dicho recurso con miras a la enseñanza de la prosodia y los fenómenos suprasegmentales. En el presente capítulo, propondremos una matriz de ficha pedagógica, cuyos componentes habrán de servir más adelante para presentar tres actividades diseñadas *ex profeso*. Para ello, partiremos de la observación de cinco fichas pedagógicas y de dos propuestas metodológicas que ofrecen elementos útiles para la realización de dicha matriz.

#### **III. 1 Estructura básica de ficha pedagógica para la presentación de actividades.**

Para la presentación de las actividades era necesario construir una ficha pedagógica que ayudara a su aplicación en el salón de clases. Considerando dicha necesidad, observamos y comparamos cinco fichas pedagógicas de diferentes autores cuyo material se encuentra en los anexos I a V<sup>1</sup>, y dos propuestas metodológicas, una de Bernard Dufeu y la otra de Michelle Vielmas. De ellas tomamos aquello que nos pareció útil y pertinente tanto para el montaje de la estructura básica de nuestra ficha, como para su aplicación en clase de lengua. Como aclaración final antes de comenzar nuestra observación, parece pertinente mencionar que las fichas 1, 4 y 5 poseen una continuación que ha sido marcada como “a”, es decir, la ficha 1 es seguida por la 1-a, que no es otra cosa más que la continuación de la primera, por lo que no deseamos que se le considere como una ficha diferente o independiente.

---

<sup>1</sup> Vid. páginas 61 a 73 de este trabajo.

### **III.1.1 Perfil del público y nivel.**

Como lo habíamos mencionado en el capítulo anterior, la mayoría de las actividades que utilizan poesía son creadas con el fin de desarrollar actividades de comprensión escrita y oral, de expresión y adquisición de vocabulario nuevo, además de ser recomendadas para promover la sensibilización y expresión de sentimientos personales. Igualmente, podemos observar en las fichas 1, 2 y 3 que el nivel al que se destinan es generalmente medio o avanzado, aunque eso puede variar según la dificultad del poema y, debido a esto mismo, el tiempo destinado a la actividad puede ser variable.

Tanto el tiempo como el material se eligen según el perfil del público: si se trata de alumnos de niveles más avanzados, el tiempo puede ser más largo así como el texto más complicado; si el público es, por ejemplo, niños de nivel principiante, la actividad tiene menos etapas, más dinámicas y el poema puede ser más sencillo. De este modo, los primeros elementos a considerar para nuestra ficha, por ser elementos más o menos fijos, son el perfil del público y el nivel al que éste pertenece. Una vez considerado esto, las posibles necesidades y rendimiento del alumnado, podemos pasar a la observación de las propuestas de las fichas anexadas.

En las actividades presentadas que abordan como contenido elementos de fonética (fichas 4 y 5 del anexo) podemos observar que, dado que sus objetivos y contenidos son diferentes, el nivel al que han sido destinadas es también distinto. La ficha 4 está contemplada para el aprendizaje de un público no francófono (aunque no indica específicamente el nivel) y para estudiantes francófonos de nivel básico. La ficha número 5, debido a que aborda elementos suprasegmentales (entonación y acentuación expresiva) está destinada a un público de nivel avanzado.

Del mismo modo, podemos observar que el texto de la ficha 4 es una canción, cuya melodía hará mucho más dinámica la actividad para los alumnos que el documento de la ficha 5, debido a su tema jurídico y que muestra las variaciones de tono y acentuación de un abogado en su discurso; por supuesto, no debemos olvidar que la habilidad del profesor para manejar un material es uno de los factores que hace interesante una actividad, además del material mismo.

### **III.1.2 Etapas de la secuencia.**

Cada una de las cinco fichas propone trabajar a través de textos auténticos, lo que sin duda ayuda a un acercamiento más importante de la lengua, y esta propuesta se realiza en distintas etapas que varían según el material utilizado y los objetivos que se desean obtener. Sin embargo, podemos decir que la mayoría pone hincapié en ciertas etapas que son indispensables para el correcto desarrollo de la actividad; por ejemplo, la comprensión del texto es una etapa que se encuentra en todas las actividades pero en diferentes posiciones de la secuencia, así como la sensibilización al entorno poético que se encontrará prácticamente en todas las actividades con mayor o menor profundidad.

En la ficha 1, la sensibilización es la primera etapa de la actividad, debido a que el vocabulario y la expresión de sentimientos son los objetivos principales; de este modo, los alumnos deben entrar primero en el tema antes de tener el texto enfrente. Debido a que se tratan también de documentos auditivos, la primera escucha se encontrará en la etapa de sensibilización así como un primer acercamiento oral. La comprensión escrita de los documentos vendrá hasta la segunda etapa.

Entre los objetivos de la ficha 2 se encuentra el de descubrir un poema, así que esta será la primera etapa. La comprensión del texto se hará hasta la segunda etapa, que

vinculará también el trabajo con el vocabulario. En la ficha 3 dejan la etapa de acercamiento primario del texto a elección del profesor y sugieren que sea a través de los elementos quinésicos que varían según cada país. Así, añade la introducción de contenidos interculturales a la etapa de sensibilización y de comprensión del texto que vienen, de hecho, mezcladas en esta actividad, considerando que el documento es muy sencillo en cuanto a su forma.

En las fichas 4 y 5, que abordan específicamente temas de fonética, la sensibilización no está necesariamente explicitada en la actividad dado que la forma exterior puede ser más importante en el caso de la enseñanza-aprendizaje de fenómenos segmentales. En el caso de la ficha 5, la comprensión se hace en una etapa que queda hasta cierto punto sobreentendida, pues en realidad la ficha comienza a enumerar las etapas desde el estudio claro de los enlaces y las pausas, que conducirán posteriormente al estudio de la entonación (melodía y ritmo).

Las etapas que componen estas dos últimas fichas nos parecen importantes, pues nos darán la pauta para formar nuestra matriz de ficha. Sin embargo, para su construcción, consideraremos sin duda las etapas de sensibilización y comprensión, que parecen ser indispensables en el desarrollo de una actividad.

Otra de las etapas que es considerada como importante en la mayor parte de las fichas, es la de conceptualización, es decir, aquella que, de acuerdo a la definición dada en el *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, es “*une activité de résolution de problème [...]L’apprenant est amené à construire des concepts à partir d’un*

*corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des regles de fonctionnement”<sup>2</sup>.*

Así, en la continuación de la ficha 1, después de identificar el vocabulario relacionado con la época otoñal, los alumnos producirán frases que expresen imágenes contrarias a las que han reconocido anteriormente.<sup>3</sup>

Esta etapa es primordial sin duda para actividades que manejan contenidos relacionados con la adquisición de vocabulario o de situaciones de comunicación pero, ¿será lo mismo para la fonética? Ya que la fonética maneja sobre todo prácticas concernientes a lo oral, la etapa de conceptualización de los contenidos deberá basarse en el manejo de documentos dirigido hacia esa habilidad. De esta manera, las actividades de producción y, posteriormente, las actividades de sistematización, en las que se procurarán ejercicios de expresión, deberán comprender documentos esencialmente auditivos o que puedan quedar bien si se les transforma en documentos utilizables oralmente.

Hasta ahora, consideramos que nuestra matriz de ficha debería considerar una curva de aprendizaje donde se incluyan diversas etapas: la sensibilización, la puesta en marcha (o lo que en francés se llama *mise en route*<sup>4</sup>), la conceptualización y la sistematización, así como la reutilización. Por supuesto, la definición de los objetivos forma parte de las primeras partes de una ficha pedagógica, pues es a partir de esta acción que se cimentará la coherencia de la secuencia.

---

<sup>2</sup> Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique...*, “conceptualisation”, pp. 50-51.

<sup>3</sup> Cf. más adelante Anexo 1, ficha 1-a.

<sup>4</sup> Fue difícil para nosotros encontrar un término que se acercara al concepto francés de *mise en route*; estamos conscientes de que la “puesta en marcha” no explicita de manera correcta el concepto francés, pero creemos que al menos se acerca bastante. De cualquier forma en lo sucesivo utilizaremos el término francés para intitular la etapa que le corresponde.

### III.1.3 Aportación de las propuestas metodológicas.

Además de estas cinco propuestas de fichas, existen otras hechas específicamente para el aprendizaje de fenómenos suprasegmentales y que hemos dejado hasta ahora pues es de nuestro interés analizarlas individualmente. Una de ellas es la propuesta de Dufeu “*Rythme et expression*”<sup>5</sup> formulada especialmente para trabajar la prosodia a través de ejercicios basados en psicodramaturgia y poesía. Dufeu sugiere etapas de sensibilización que acerquen al alumno al conocimiento de las diferencias del ritmo francés con el de su lengua materna, ya sea a través de una escucha atenta del ritmo de respiración, hasta la puesta en evidencia de las diferencias de ritmo a través de instrumentos musicales como el tambor.<sup>6</sup>

Dufeu no sólo hace hincapié en el desarrollo oral de la lengua sino en la relación que ésta mantiene con los movimientos corporales. No son únicamente los sonidos los que producen un mensaje sino también los movimientos que acompañan a la palabra; Dufeu lo entiende bien al complementar cada uno de los ejercicios con un movimiento significativo, como marcar el ritmo con las manos o sugiriendo el significado de una palabra a través de su cuerpo.<sup>7</sup> En la propuesta de Dufeu, la poesía tiene un importante lugar ya que, para él “*Les poèmes font ressortir de façon concentrée les caractéristiques rythmiques et mélodiques du français. Ils sont le plus souvent riches en expressivité et en connotations*”.<sup>8</sup> De este modo, la poesía se convierte en un instrumento flexible que aporta a la vez sonido y significado y que puede servir en cualquiera de las etapas que se estén emprendiendo durante la clase.

---

<sup>5</sup> Dufeu, Bernard, “*Rythme et expression*”, *Le français dans le monde*, no. 205, pp. 62-70.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 68.

Por su parte, Michèle Vielmas hace su propuesta a través de su libro *À voix haute*, en el que pone de manifiesto la importancia de la voz y la palabra en el proceso de comunicación. Para ello, Vielmas hace un recuento de las partes que intervienen en la comunicación oral, desde el aparato auditivo, es decir, la sensibilización a las diferencias sonoras entre el francés y la lengua materna, el acondicionamiento respiratorio y las características prosódicas principales del francés. Sin embargo, el recuento que hace esta autora es principalmente práctico, dejando la parte teórica al conocimiento previo del lector.

Las propuestas de Vielmas, al igual que las de Dufeu, siguen un patrón de ejercicios relacionados con lo lúdico, lo teatral y todo aquello que se relacione con los movimientos quinésicos y corporales, así como el aprovechamiento del texto poético oralizado y escrito. Esto podría deberse a que, en general, el aprendizaje se ve beneficiado por actividades que resulten agradables al alumno como el juego, o que hagan intervenir no sólo sus habilidades cognitivas sino también sus habilidades motrices. En nuestra matriz de ficha pedagógica, incluiremos actividades con objetivos similares a los que proponen Dufeu y Vielmas a fin de fomentar resultados efectivos en el aprendizaje de suprasegmentales.

#### **III.1.4 Resultados de la observación.**

Por consiguiente, la matriz de ficha pedagógica estará conformada por los elementos generales reunidos por las propuestas del anexo 1.

Tomando en cuenta los elementos de las fichas pedagógicas I a V:

- Objetivos generales y específicos.
- Contenidos a desarrollar.

- Perfil del público.
- Duración de la secuencia.
- Material.
- Interacciones previstas.
- División por etapas de la secuencia, especificando las actividades necesarias en ellas (sensibilización, comprensión del texto (facultativa), *mise en route*, conceptualización, sistematización).
- Tarea de reutilización de conocimientos que los alumnos podrían llevar a casa.

Tomando en cuenta los elementos de las propuestas de Dufeu y Vielmas:

- Actividades en las que intervenga la observación de la respiración.
- Actividades donde se aproveche la expresión corporal.
- Actividades donde se aproveche la teatralización de la poesía.

Por supuesto, además de contar con estos criterios generales, tanto el análisis de necesidades del alumnado, como el análisis de las condiciones de enseñanza-aprendizaje y la elección de contenidos, son factores importantes a considerar al momento de la aplicación de las actividades. En cuanto a la selección de textos, es importante mencionar que ésta se ha hecho principalmente a partir de textos del siglo XX gracias a la flexibilidad que estos ofrecen y por todas las razones que expusimos en el capítulo II de este trabajo, sin embargo, como se demuestra en la última actividad (la que se refiere a la acentuación de insistencia), no se descartan textos poéticos de otras épocas literarias.

### **III. 2 Propuestas de actividades**

En este apartado aparecerán actividades concebidas por nosotros y en las que trataremos de aplicar los fundamentos teóricos que hemos estado analizando en los anteriores capítulos. Sus criterios serán, evidentemente, muy generales, con el fin de que sean adaptables a cualquier situación de clase y que permitan realizar modificaciones libremente.

### III.2.1 El ritmo francés

Objetivo general	Contenidos	Material
Familiarizar al estudiante con las características del ritmo francés (acentuación final, variación de <i>tempo</i> y alternancia de pausas).	El ritmo (en lengua extranjera, en lengua materna). Los grupos rítmicos. Relación entre ritmo y mensaje.	Fotocopias del poema “Chanson Dada” de Tristan Tzara.
Objetivos específicos	Perfil del público	Interacciones previstas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar diferencias entre el ritmo de la lengua materna y el ritmo del francés.</li> <li>• Ponderar la utilidad del ritmo en la asimilación del contenido de un mensaje.</li> </ul>	Jóvenes adultos, niveles básico y avanzado, de preferencia que el grupo no sea mayor a 15 personas.	En parejas para la etapa de observación de ritmo de respiración; en equipos para la etapa de sistematización en la propuesta de lectura diferente del poema.

**Duración de la secuencia:** 45 a 50 min.

<b>Tiempo aprox.: 10'</b>
<p><b>Sensibilización</b></p> <p>Objetivo: reconocer las diferencias entre el ritmo de la lengua francesa y el ritmo de la lengua materna del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes, de pie y formando un círculo, con los ojos cerrados, deben respirar tranquilamente, intentando relajarse al máximo. Una vez que cada participante ha encontrado su propio ritmo natural de respiración, al cabo de un minuto aproximadamente, se les pide que abran los ojos.</li> <li>• Uno o dos participantes comentan la experiencia de buscar el ritmo personal de respiración, usando su lengua materna. Se pide a sus compañeros que estén atentos al ritmo natural de la lengua utilizada.</li> <li>• Uno o dos participantes comentan también la experiencia de buscar el ritmo personal de respiración, usando la lengua extranjera. Se pide nuevamente a sus compañeros que estén atentos al ritmo de la lengua utilizada.</li> <li>• El grupo comenta las diferencias rítmicas entre ambas lenguas.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 10'</b>
<p><b>Mise en route</b></p> <p>Objetivo: descubrir las características básicas del ritmo francés (acentuación final; tendencia a la regularidad silábica y relación entre grupo rítmico y grupo semántico).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para introducir las características básicas del ritmo francés, el profesor, acompañado de algún instrumento de percusión o con sus manos o pies, marcará el ritmo de una frase propuesta por los alumnos o que él ya traiga preparada.</li> <li>• A continuación, los alumnos deberán reproducir la frase ya sea con sus manos o golpeando sobre sus mesas. Este ejercicio se repetirá por lo menos cinco veces.</li> <li>• El profesor marcará ahora el ritmo de una frase pero sin decirla en voz alta a los alumnos. Al reproducirla, deberán tratar de acomodar una frase suya a ese ritmo y cuando lo hayan hecho, deberán decir en voz alta la frase marcando su ritmo para sujetarlo a la aprobación del grupo.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 15'</b>
<p><b>Conceptualización.</b></p> <p>Objetivo: Hacer explícitas las características del ritmo francés y discutir su función en la lengua.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para explicitar las características del ritmo francés, los alumnos deberán, a través del poema “<i>Chanson Dada</i>” de Tristan Tzara, exponer sus descubrimientos. Primero se hará una lectura en voz alta del poema completo. El profesor ayudará a descubrir el significado de las palabras desconocidas (para estas dos primeras partes se recomienda escribir en el pizarrón el poema completo, el profesor debe organizar si lo desea una actividad para ello, pero deberá considerar el tiempo).</li> <li>• El grupo se dividirá en dos partes; la mitad A del grupo leerá el primer verso del poema y la mitad B responderá marcando el ritmo de ese verso, hasta el final.</li> <li>• Nuevamente, los alumnos expondrán sus observaciones, que complementarán las ya hechas en la etapa anterior. El profesor explicará la teoría de los grupos rítmicos y el papel que juega en ellos la acentuación.</li> </ul>	<p>« <b>Chanson Dada</b> »</p> <p>la chanson d’un dadaïste qui avait dada au cœur fatiguait trop son moteur qui avait dada au cœur</p> <p>l’ascenseur portait un roi lourd fragile autonome il coupa son grand bras droit l’envoya au pape à rome</p> <p>c’est pourquoi l’ascenseur n’avait plus dada au cœur</p> <p>mangez du chocolat lavez votre cerveau dada dada buvez de l’eau</p> <p>TRISTAN TZARA<sup>9</sup></p>
<p style="text-align: right;"><b>Tiempo aprox.: 10’</b></p> <p><b>Sistematización.</b> Objetivo: manipular el ritmo de un poema a fin de calcular los cambios de sentido que sufre al modificar el ritmo original.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor pedirá al grupo reunirse en equipos para proponer a la clase un ritmo diferente de lectura del poema, ya sea modificando el tamaño de los grupos rítmicos o por otro medio de su propia creación.</li> </ul>	
<p style="text-align: right;"><b>Tarea para llevar a casa</b></p> <p><b>Reutilización.</b> Objetivo: deducir los efectos que tienen otros fenómenos suprasegmentales en el sentido de un discurso y cómo actúan junto con el ritmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como tarea de reutilización, el profesor puede pedirles a los alumnos que imaginen qué pasaría si aplicaran alguna emoción a la lectura del poema, si el autor estuviera muy triste, enojado o contento, ¿de qué manera influiría al ritmo de enunciación del poema?</li> </ul>	

<sup>9</sup> Roubaud, Jacques. *128 poèmes composés...*, p. 45.

### III.2.2 La melodía interrogativa y de finalidad.

Objetivo general	Contenidos	Material
Conocer las funciones respectivas de la melodía ascendente (interrogativa) y descendente (de finalidad).	La melodía ascendente correspondiente a la pregunta total en oposición a la melodía descendente correspondiente a la finalidad	Documento auditivo o material de oposición entonativa, copias fotostáticas del los poemas “ <i>Minuit</i> ” de Francis Carco y “ <i>Passer</i> ” de Paul Éluard.
Objetivos específicos	Perfil del público	Interacciones previstas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir las características de la melodía interrogativa en oposición a la melodía de finalidad.</li> <li>Considerar la utilidad de la entonación en la asimilación del contenido del mensaje.</li> </ul>	Jóvenes adultos y adultos, niveles básico y avanzado, de preferencia que el grupo no sea mayor a 15 personas.	En equipos que en lo posible puedan ser divididos internamente en dos partes para la etapa de conceptualización.

**Duración de la secuencia:** 45 min.

<b>Tiempo aprox.: 5'</b>
<p><b>Sensibilización</b></p> <p>Objetivo: sensibilizar al estudiante acerca de la presencia de la entonación en el discurso, haciendo hincapié en las melodías ascendentes y descendentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comenzar, el profesor propondrá una pequeña discusión sobre los tipos de frases que pueden formularse y cómo influyen las intenciones y las emociones en los discursos, si es que los alumnos creen que al hablar sólo es suficiente pronunciar correctamente los sonidos de las letras, conocer la gramática del francés, etc.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 10'</b>
<p><b>Mise en route</b></p> <p>Objetivo: distinguir las melodías ascendentes y descendentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para introducir los dos tipos básicos de la melodía, el profesor, auxiliado por algún documento auditivo o bien por algún material preparado por él, pedirá a los alumnos que escuchen dos frases que opongan melodías ascendentes y descendentes.</li> <li>A continuación, los alumnos deberán distinguir si dichas frases suben o bajan de tono, cuáles son sus variaciones de tono y altura.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 10' a 15'</b>
<p><b>Conceptualización.</b></p> <p>Objetivo: comprender las características de la melodía interrogativa en oposición con la melodía de finalidad y su importancia en la construcción del discurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comprender esta oposición, el profesor proporcionará a los alumnos un poema que muestre estos dos tipos de melodías. El poema puede ser “<i>Minuit</i>” de Francis Carco.</li> <li>Se puede dividir al grupo en equipos, de manera que éstos puedan ser divididos a su vez en una parte A y una parte B.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>A cada mitad se le dará una mitad del poema y se les pedirá que la lean entre ellos: primero la parte A leerá su parte y luego la parte B la suya. Después se les pedirá que digan lo que observaron en cuanto a la lectura de ambas mitades y el resultado de leerlas en conjunto, es decir, cómo influyen en el poema los cambios en la entonación.</li> </ul>	<p>« <b>Minuit</b> »</p> <p>Au fond de l'impasse  Un hôtel de passe :  Il pleut, c'est minuit  J'entends sonner l'heure  D'une voix qui pleure  Et le pavé luit.  Qui donc ici passe ?  Quelle ombre s'efface ?  Quelle autre la suit,  Au fond de l'impasse,  Par ce soir de pluie ?</p> <p style="text-align: right;">FRANCIS CARCO<sup>10</sup></p>
<p style="text-align: center;"><b>Tiempo aprox.: 10' a 15'</b></p> <p><b>Sistematización.</b>  <b>Objetivo:</b> cambiar la entonación de un poema para comprobar la modificación del significado original.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizando el poema "Passer" de Paul Éluard, que es un poema sin puntuación, el profesor expondrá la problemática del cambio de melodía en el discurso. Primero se hará una lectura en voz alta del poema completo y se resolverán los problemas de significado y vocabulario.</li> <li>El profesor dividirá al grupo en dos filas que se formarán delante de él. Por medio de fichas que ilustren flechas que suben y bajan, el profesor indicará a los alumnos el tono ascendente o descendente en el que deberán leer uno de los versos del poema.</li> <li>Los alumnos compartirán sus observaciones sobre la manera en que cambia el significado según la melodía.</li> </ul>	<p>« <b>Passer</b> »</p> <p>Le tonnerre s'est caché derrière  [des mains noires]</p> <p>Le tonnerre s'est pendu à la porte majeure  Le feu des fous n'est plus hanté le feu est  [misérable]</p> <p>L'orage s'est coulé dans le tombeau des  [villes]  S'est bordé de fumées s'est couronné de  [cendres]  Le vent paralysé écrase les visages</p>
<p style="text-align: center;"><b>Tarea para llevar a casa</b></p> <p><b>Reutilización.</b>  <b>Objetivo:</b> manipular la melodía para cambiar la intención expresiva de un discurso creado por los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos podrán crear un texto corto en el que utilicen ambas melodías, explicando lo que desean expresar y cómo influye la melodía en la intención de su discurso.</li> </ul>	<p>La lumière a gelé les plus belles maisons  La lumière a fendu le bois la mer les pierres  Le linge des amours dorées est en charpie</p> <p>La pluie a renversé la lumière et les fleurs  Les oiseaux les poissons se mêlent dans la  [boue]</p> <p>La pluie a parcouru tous les chemins du  [sang]  Effacé le dessin qui menait les vivants.</p> <p style="text-align: right;">PAUL ÉLUARD<sup>11</sup></p>

<sup>10</sup> *Anthologie de la poésie française du XXe siècle*, p. 131.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 301.

### III.2.3 La acentuación de insistencia.

<b>Objetivo general</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Material</b>
Desarrollar habilidades en el alumno para el uso de la acentuación de insistencia	La acentuación de insistencia, los grupos rítmicos, el ritmo.	Algún documento ya sea auditivo o visual que presente un discurso con variaciones en la acentuación de insistencia, como un discurso político o una escena donde se presente una disputa personal; fotocopias del poema “A Villequier” de Victor Hugo y, si es posible, la declamación oral grabada de dicho poema.
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perfil del público</b>	<b>Interacciones previstas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender los componentes de la acentuación de insistencia y su función en la lengua.</li> <li>Entender la importancia de la acentuación de insistencia en el desarrollo de determinado tipo de discurso.</li> </ul>	Jóvenes adultos y adultos, niveles avanzado, de preferencia que el grupo no sea mayor a 15 personas.	En equipos para la etapa de sistematización.

**Duración de la secuencia:** 45 min.

<b>Tiempo aprox.: 5'</b>
<p><b>Sensibilización</b></p> <p>Objetivo: deducir las funciones de la acentuación de insistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeramente, se le preguntará al alumno qué entiende por acentuación de insistencia y se comentará en clase la posible definición, así como la utilización que tiene en la lengua hablada, es decir, en el discurso político por ejemplo.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 10'</b>
<p><b>Mise en route</b></p> <p>Objetivo: reconocer el uso frecuente del acento de insistencia en la lengua hablada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizando el documento auditivo o visual preparado por el profesor, la clase observará, en primera instancia, los cambios de acentuación del discurso presentado.</li> <li>Posteriormente, y en el caso de un documento visual, el profesor hará notar los movimientos quinésicos del personaje, que indican la intención de su discurso.</li> <li>La clase lo comentará y buscarán otros ejemplos de discursos que manipulen el acento para cambiar su intención.</li> </ul>
<b>Tiempo aprox.: 15'</b>
<p><b>Conceptualización.</b></p> <p>Objetivo: observar la utilización del acento de insistencia en casos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeramente, el profesor presentará el poema “À Villequier” de Victor Hugo y proporcionará las fotocopias correspondientes.</li> <li>La clase leerá el poema completo y se resolverán dudas de comprensión de vocabulario.</li> </ul>

- Posteriormente, la clase dirá qué tipo de emociones capta en el poema, imaginará la situación del poema y comentará el ritmo del poema, con el fin de sensibilizarse a los sentimientos del poeta.
- Junto con el profesor, los alumnos imaginarán la posición que ellos creen que debe tener el acento en algunos versos y, tratando de posicionarlo, leerán individualmente en voz alta dichos versos.
- En el caso de que el profesor cuente con el documento auditivo donde se recita el poema, se procederá a escucharlo y observar la forma en que el declamador posiciona los acentos de insistencia y reflexionarán sobre la coincidencia o disparidad con la posición que ellos imaginaron.

**Tiempo aprox.: 15'**

### **Sistematización.**

Objetivo: comprender en la práctica la utilización del acento de insistencia.

- El profesor pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos. El profesor ofrecerá entonces tres situaciones en las que se presenten personajes con diversos estados de ánimo que muestren cómo se podría usar el acento de insistencia de acuerdo con las emociones de los personajes. Este material puede dar pie a una actividad extra, ya que los alumnos pueden utilizar algún diálogo hecho anteriormente para alcanzar otros objetivos y así el profesor podría calificar al mismo tiempo otras competencias.
- Posterior a la representación del diálogo de cada equipo frente a la clase, se corregirán los elementos de pronunciación y gramática general, así como se comentará en clase las observaciones de acuerdo a la utilización del acento de insistencia.

**Tarea para llevar a casa**

### **Reutilización.**

Objetivo: manipular la posición del acento francés de insistencia de acuerdo a la intención del discurso.

- Los alumnos buscarán un poema en prosa y lo observarán de acuerdo a la posición de los acentos de insistencia. Tomando las palabras que para ellos son las más subrayadas, escribirán un poema en prosa que incluya dichas palabras. Al presentarlo a la clase, sus compañeros mencionarán cuáles fueron las palabras elegidas y tratarán de describir su intención.

« À Villequier »

Maintenant que Paris, ses pavés et ses marbres,  
Et sa brume et ses toits sont bien loin de mes yeux ;  
Maintenant que je suis sous les branches des arbres,  
Et que je puis songer à la beauté des cieus ;

Maintenant que du deuil qui m'a fait l'âme obscure  
Je sors pâle et vainqueur,  
Et que je sens la paix de la grande nature  
Qui m'entre dans le cœur ;

Maintenant que je puis, assis au bord des ondes,  
Ému par ce superbe et tranquille horizon,  
Examiner en moi les vérités profondes  
Et regarder les fleurs qui sont dans le gazon ;

Maintenant, ô mon Dieu ! que j'ai ce calme sombre  
De pouvoir désormais  
Voir de mes yeux la pierre où je sais que dans l'ombre  
Elle dort pour jamais ;

Maintenant qu'attendri par ces divins spectacles,  
Plaines, forêts, rochers, vallons, fleuve argenté,  
Voyant ma petitesse et voyant vos miracles,  
Je reprends ma raison devant l'immensité ;

Je viens à vous, Seigneur, père auquel il faut croire ;  
Je vous porte, apaisé,  
Les morceaux de ce cœur tout plein de votre gloire  
Que vous avez brisé ;  
[...]

Je conviens à genoux que vous seul, père auguste,  
Possédez l'infini, le réel, l'absolu ;  
Je conviens qu'il est bon, je conviens qu'il est juste  
Que mon cœur ait saigné, puisque Dieu l'a voulu !

Je ne résiste plus à tout ce qui m'arrive  
Par votre volonté.  
L'âme de deuils en deuils, l'homme de rive en rive,  
Roule à l'éternité.  
[...]

Dès qu'il possède un bien, le sort le lui retire.  
Rien ne lui fut donné, dans ses rapides jours,  
Pour qu'il s'en puisse faire une demeure, et dire :  
C'est ici ma maison, mon champ et mes amours !

Il doit voir peu de temps tout ce que ses yeux voient ;  
Il vieillit sans soutiens.  
Puisque ces choses sont, c'est qu'il faut qu'elles soient ;  
J'en conviens, j'en conviens !  
[...]

Aujourd'hui, moi qui fus faible comme une mère,  
Je me courbe à vos pieds devant vos cieus ouverts.  
Je me sens éclairé dans ma douleur amère  
Par un meilleur regard jeté sur l'univers.

Seigneur, je reconnais que l'homme est en délire  
S'il ose murmurer ;  
Je cesse d'accuser, je cesse de maudire,  
Mais laissez-moi pleurer !

Hélas ! laissez les pleurs couler de ma paupière,  
Puisque vous avez fait les hommes pour cela !  
Laissez-moi pencher sur cette froide pierre  
Et dire à mon enfant : Sens-tu que je suis-là ?

Laissez-moi lui parler, incliné sur ses restes,  
Le soir, quand tout se tait,  
Comme si, dans sa nuit rouvrant ses yeux célestes,  
Cet ange m'écoutait !

Hélas ! vers le passé tournant un œil d'envie,  
Sans que rien ici-bas puisse m'en consoler,  
Je regarde toujours ce moment de ma vie  
Où je l'ai vue ouvrir son aile et s'envoler.

Je verrai cet instant jusqu'à ce que je meure,  
L'instant, pleurs superflus !  
Où j'ai crié : L'enfant que j'avais tout à l'heure,  
Quoi donc ! je ne l'ai plus !  
[...]

Voyez-vous, nos enfants nous sont bien nécessaires,  
Seigneur ; quand on a vu dans sa vie, un matin  
Au milieu des ennuis, des peines, des misères,  
Et l'ombre que fait sur nous notre destin,

Apparaître un enfant, tête chère et sacrée,  
Petit être joyeux,  
Si beau, qu'on a cru voir s'ouvrir à son entrée  
Une porte des cieus ;

Quand on a vu, seize ans, de cet autre soi-même  
Croître la grâce aimable et la douce raison,  
Lorsqu'on a reconnu que cet enfant qu'on aime  
Fait le jour dans notre âme et dans notre maison,

Que c'est la seule joie ici-bas qui persiste  
De tout ce qu'on rêva,  
Considérez que c'est une chose bien triste  
De le voir qui s'en va !

VICTOR HUGO<sup>12</sup>

<sup>12</sup> *Les Contemplations*, vol. II, dans *Œuvres complètes*, p. 53-61.



## Conclusión

Desde un punto de vista pedagógico, la poesía parece gozar de una fama contradictoria: es vista a menudo como un valioso vector de cultura, pero también como un material de difícil utilización en el aula. Según numerosos autores, entre ellos los ya citados en este trabajo, el potencial didáctico de la poesía suele verse desaprovechado debido a la mezcla de miedo y respeto que infunde a los profesores.

En este trabajo, nos pareció interesante abordar la cuestión del aprovechamiento de la poesía en el aula de francés desde un ángulo poco estudiado, el de los fenómenos suprasegmentales. En efecto, si bien la importancia de la melodía, la entonación, el ritmo y la acentuación no suele discutirse –pues sin ellos, se perdería no sólo la musicalidad de la lengua, sino, podríamos decirlo así, su personalidad y su alma–, se trata de elementos que rara vez toman en cuenta los manuales de idioma. Ahora bien, cada comunidad lingüística posee en sí misma una forma de ser que la distingue de las otras, y esto se demuestra, entre otras cosas, tanto a través de sus expresiones poéticas como a través del singular uso que le brinda a los tonos fonostilísticos y suprasegmentales. El conocerlos no sólo nos permite ahondar en la cultura y la personalidad de la comunidad lingüística de la que aprendemos la lengua, sino que nos permite darnos a conocer a nosotros mismos y poder entablar una comunicación efectiva.

Abordar dos temas poco socorridos en la práctica cotidiana de enseñanza, prosodia y poesía, significó sin duda un reto muy interesante. Por supuesto, nos hubiera gustado profundizar más ciertos temas que tocamos de manera tangencial, tal como el sitio que ocupan en el aula los textos literarios en general, e incluso el papel de los documentos auténticos. Sin embargo, dada la corta extensión de una tesina, decidimos enfocarnos

prioritariamente a desarrollar temas que nos permitieran desembocar en una propuesta pedagógica concreta.

En efecto, nuestra principal intención al realizar este trabajo consistía en desarrollar una propuesta metodológica que ofreciera opciones diferentes a aquellas de los manuales, con el fin de diversificar las posibilidades que se encuentran al alcance del profesor de FLE.

La definición y comprensión de los conceptos relacionados con la fonética y, más específicamente, de la prosodia, así como el conocimiento de sus funciones en la lengua y el ámbito comunicativo fue fundamental para el desarrollo de la propuesta metodológica, ya que sin ello hubiese sido imposible establecer un punto de partida para el entendimiento de la base comunicativa de la lengua, el sonido, así como de sus respectivos matices y características particulares.

Igualmente, el análisis de diversos puntos de vista acerca de la poesía como material didáctico nos permitió abordar algunos de los mitos que rodean la utilización en clase de los textos poéticos. Para centrar la discusión en el ámbito de las lenguas extranjeras, decidimos asimismo hacer una breve revisión histórica del manejo de la poesía en los diversos métodos de enseñanza del FLE. Esperamos así haber brindado un panorama más amplio del contexto en el que podría utilizarse la poesía.

Finalmente, el análisis de diversas propuestas pedagógicas para la enseñanza de fenómenos suprasegmentales a través de textos poéticos nos condujo a la presentación de propuestas preliminares de secuencias didácticas en ese mismo sentido. Deseamos en un futuro tener la oportunidad de poner a prueba la pertinencia de tales propuestas, aplicándolas ante grupo, para cumplir así con la necesaria coherencia entre teoría, materiales y práctica que mencionamos al iniciar este trabajo.

Esperamos que este trabajo auxilie en la medida de lo posible a que los profesores presten mayor importancia a la poesía como recurso pedagógico y a que introduzcan más a menudo en el aula actividades en torno a los fenómenos suprasegmentales. Quizá también pueda contribuir a ampliar sus expectativas, y proveer –así sea modestamente– recursos para la labor docente. Mejor aún, esperamos que nuestra reflexión los invite a diseñar propuestas propias con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa.

# Anexo I

**Ficha 1. JANOWSKA, Iwona. « L'automne en poésies »**

## L'AUTOMNE EN POÉSIES

### Objectifs

- Acquérir un vocabulaire relatif à l'automne.
- Apprendre à parler de l'automne.
- Exprimer ses sentiments.

### Niveau

Moyen ou avancé.

### Matériel

- Les extraits ci-dessous.
- L'enregistrement des chansons « Octobre » et « Les feuilles mortes ».
- Des photos ou des images représentant l'automne.

### Durée

Deux heures environ.

*Sont réunies dans cette fiche quelques œuvres poétiques qui chantent l'automne. Cette saison qui éveille des sentiments de tristesse, une réflexion sur la vie et sur le temps qui s'écoule, qui inspire des peintres, écrivains et musiciens, se prête tout particulièrement à une exploitation en classe de langue.*



## FICHE PÉDAGOGIQUE

### COMPRÉHENSION

IWONA JANOWSKA  
(PROFESSEUR DE FRANÇAIS AU LYCÉE XVII  
DE CRACOVIE, SECTION BILINGUE)

#### « OCTOBRE » par Francis Cabrel

Le vent fera craquer les branches  
La brume viendra dans sa robe blanche  
Couchées sur les cailloux  
Octobre tiendra sa revanche

Le soleil sortira à peine  
Nos corps se cacheront sous des bouts  
de laine  
Perdue dans tes foulards  
Tu croiseras le soir  
Octobre endormi aux fontaines

Il y aura certainement  
Sur les tables en fer blanc  
Quelques vases vides qui traînent  
Et des nuages prix aux antennes  
Je t'offrirai des fleurs  
Et des nappes en couleur  
Pour ne pas qu'octobre nous prenne

On ira tout en haut des collines  
Regarder tout ce qu'octobre illumine  
Mes mains sur tes cheveux  
Des écharpes pour deux  
Devant le monde qui s'incline

Certainement appuyés sur des bancs  
Il y aura quelques hommes qui se souviennent  
Et des nuages prix aux antennes  
Je t'offrirai des fleurs  
Et des nappes en couleur  
Pour ne pas qu'octobre nous prenne  
Et sans doute on verra apparaître  
Quelques dessins sur la buée des fenêtres  
Vous, vous jouerez dehors  
Comme les enfants du nord  
Octobre restera peut-être

#### SENSIBILISATION À LA THÉMATIQUE DE LA CLASSE

##### Travailler les associations

Avant d'écouter l'enregistrement des trois documents en question les élèves disent à quoi le mot *automne* les fait penser.

Par exemple : *la rentrée, les vendanges, le mauvais temps, la pluie, le vent, le brouillard, les feuilles mortes, les feuilles de différentes couleurs, le ciel gris, le soleil pâle, etc.*

##### Compréhension orale des documents

1. Pendant la première écoute des chansons et du poème les élèves repèrent les mots communs à ces trois documents. Comme les textes sont redondants, une seule écoute permet déjà d'identifier plusieurs termes.

« LES FEUILLES MORTES »  
de Jacques Prévert

Oh je voudrais tant que tu te souviennes  
Des jours heureux où nous étions amis  
En ce temps-là la vie était plus belle  
Et le soleil plus brûlant qu'aujourd'hui  
Les feuilles mortes se ramassent à la pelle  
Tu vois je n'ai pas oublié  
Les feuilles mortes se ramassent à la pelle  
Les souvenirs et les regrets aussi  
Et le vent du nord les emporte  
Dans la nuit froide de l'oubli  
Tu vois je n'ai pas oublié  
La chanson que tu me chanta  
C'est une chanson qui nous ressemble  
Toi tu m'aimais et je t'aimais  
Nous vivions tous les deux ensemble  
Toi qui m'aimais, moi qui t'aimais  
Mais la vie sépare ceux qui s'aiment  
Tout doucement sans faire du bruit  
Et la mer efface sur le sable  
Les pas des amants désunis

« CHANSON D'AUTOMNE »  
de Paul Verlaine

Les sanglots longs  
Des violons  
De l'automne  
Blessent mon cœur  
D'une langueur  
Monotone

Tout suffoquant  
Et blême, quand  
Sonne l'heure,  
Je me souviens  
Des jours anciens  
Et je pleure,

Et je m'en vais  
Au vent mauvais  
Qui m'emporte

De çà, de là  
Pareil à la  
Feuille morte

2. Après l'écoute, ils peuvent s'exprimer à propos des sentiments que ces œuvres éveillent et sur l'image de l'automne dessinée par les auteurs.

**COMPRÉHENSION ÉCRITE  
ET TRAVAIL SUR LE LEXIQUE**

1. Le texte devant les yeux, les apprenants parcourent les trois documents pour s'assurer qu'ils les comprennent, sinon ils demandent des explications à leur professeur.

2. On continue l'exercice amorcé pendant l'écoute : les élèves relèvent les ressemblances, ou parfois même des expressions identiques chez les trois auteurs, et les groupent autour des mots-clés.

**Mots-clés**

Vent

- le vent craque les branches
- le vent mauvais
- le vent du nord

**Feuilles**

- il y aura des feuilles partout
- pareil à la feuille morte
- les feuilles mortes se ramassent à la pelle

**Souvenirs**

- quelques hommes qui se souviennent
- je me souviens des jours anciens
- je voudrais que tu te souviennes
- les souvenirs et les regrets aussi

**Soleil**

- le soleil paraître à peine
- le soleil plus brûlant [autrefois, en été] qu'aujourd'hui

**Froid**

- la nuit froide de l'oubli
- le vent du nord
- les enfants du nord
- vêtements chauds : bouts de laine, écharpes, foulards

**Départ, disparition**

- je m'en vais
- le vent mauvais m'emporte
- le vent du nord m'emporte
- des vases vides
- la nuit froide de l'oubli
- la mer efface les pas
- la vie sépare ceux qui s'aiment
- le monde s'incline

**Mots exprimant les sentiments**

- les sanglots, la langueur, la monotonie, les souvenirs, les regrets, l'oubli, la froideur, les pleurs, la séparation, l'effacement

3. Pour chaque expression de la colonne de gauche, trouver - à l'aide des documents - une expression qui dit le contraire.

- les forêts aux feuilles d'or
- la beauté des roses d'automne
- la terre jonchée de feuilles (comme si elle était couverte d'un tapis multicolore)
- de belles promenades
- l'été indien
- les vendanges
- de longues soirées devant la cheminée

2. Commentez l'opinion de Chateaubriand : « Un caractère moral s'attache aux scènes de l'automne : ces feuilles qui tombent comme nos ans, ces fleurs qui se fanent comme nos heures, ces nuages qui fuient comme nos illusions, cette lumière qui s'affaiblit comme notre intelligence, ce soleil qui se refroidit comme nos amours, ces fleurs qui se glacent comme notre vie, ont des rapports secrets avec nos destinées. » (Mémoires d'outre-tombe)

**ÉLARGISSEMENT**

Demander à chaque élève d'apporter un autre texte sur l'automne. On peut imaginer de faire tirer des petits papiers, textes en vers ou en prose, texte d'un auteur français (Apolinaire par exemple), européen, de langue maternelle ; texte d'un auteur du XIX<sup>e</sup> siècle, du XX<sup>e</sup> siècle, texte dans lequel on trouve le mot *branche, mort, fin, tristesse, vent* (au choix).

Disposer des photocopies des poèmes et de textes divers permettant à tous les élèves de remplir leur contrat. Ils auront à chercher parmi les textes photocopiés celui (ou ceux) qui correspond aux petits papiers tirés. La séance finale permettra à chacun d'expliquer sa démarche, de lire le poème désigné par le sort en portant un effort tout particulier sur la diction. ●

**DEUX MONDES**

**le bonheur / l'été**

1. des vases pleins de fleurs
2. des vêtements légers
3. le soleil qui tape sur les vitres
4. le ciel bleu, dégagé
5. la chaleur
6. les feuilles vertes
7. l'air transparent, bonne visibilité
8. le vent du sud : chaud, doux, d'été
9. le soleil brûlant
10. le beau temps
11. une vie heureuse, la joie de vivre,
12. l'amitié, l'amour
13. le monde, la nature, en plein épanouissement
14. des chansons de bonheur

**la tristesse / l'automne**

- a. le soleil moins chaud, moins brûlant
- b. le monde qui s'endort, s'efface
- c. des vêtements chauds
- d. les feuilles jaunies, mortes
- e. la tristesse, les sanglots, les pleurs, les regrets
- f. les chansons se taisent ou expriment la tristesse
- g. la buée sur les vitres
- h. le vent du nord : froid, glacial, d'hiver
- i. des vases vides
- j. le froid, la fraîcheur
- k. la vie sépare ceux qui s'aiment
- l. la brume, le brouillard
- m. la pluie, le mauvais temps
- n. le ciel gris, couvert de nuages

**EXPRESSION ORALE  
ET ÉCRITE**

1. L'automne véhicule beaucoup de « clichés ». Essayez d'en dresser la liste :
  - la beauté des couleurs
  - le monde couvert d'un voile

**Reponses**  
Comprehension écrite et travail sur le lexique/3  
1-i/2-c/3-g/4-n/5-j/6-d/7-l/8-h/9-a/10-  
m/11-e/12-k/13-b/14-f

# Anexo II

**Ficha 2. LECERF, Bernard. « Refaire les vers de Prévert »**

# REFAIRE LES VERS DE PRÉVERT

## Objectifs

Découvrir un poème simple d'une façon ludique.  
Travailler sur la structure des phrases.  
Développer l'imaginaire en même temps que l'expression orale.  
Travailler avec une autre personne.  
Réciter un poème.

## Public

Enfants de niveau moyen.

## Matériel

Feuilles d'activité.

Voici un moyen amusant de travailler sur la poésie. Au lieu de fournir d'emblée le texte du poème aux apprenants, l'enseignant leur demande de le deviner, de le recréer, de l'illustrer – et donc de se l'approprier. En raison de sa simplicité, cette pièce – que Prévert destine aux enfants – peut aussi être utilisée comme support d'apprentissage des règles d'écriture de la poésie.

## DÉCOUVERTE DU TEXTE

Organiser la classe en groupes de deux. Distribuer les feuilles d'activité. Expliquer aux apprenants que chaque personne doit reconstituer la première ou la deuxième partie du poème (vers 1-11 et vers 12-23). Utiliser le modèle pour montrer comment s'y prendre : les mots de chaque vers du poème ont été écrits sans espaces et il manque une voyelle dans certains mots (la voyelle manquante est la même du début à la fin d'un même vers) : par exemple, dans le titre, il manque la lettre *a* : *chanson-pourlesenfantsl'hiver* → Chanson pour les enfants l'hiver

Pendant que les élèves travaillent par paires, circuler dans la classe et aider ceux qui en ont besoin.

Une fois cette tâche accomplie, chaque apprenant lit sa partie de poème à son partenaire et l'aide à l'écrire.

L'enseignant peut ensuite demander à quelques apprenants d'écrire quelques vers au tableau ou sur un transparent pour s'assurer que toute la classe a un texte complet. Les apprenants comparent leur texte avec la version mise au point et corrigent leurs fautes.



## VOCABULAIRE ET COMPRÉHENSION

Faire travailler individuellement ou par paires les apprenants sur le vocabulaire et sur le sens du poème. Puis corriger ces activités avec toute la classe pour s'assurer qu'ils ont bien compris.

### 1. Vocabulaire

Trouver les mots du poème qui correspondent aux définitions.

- a. Une saison ..... ; b. (il) court (normalement, c'est un cheval qui fait cette action) ..... ; c. un objet qu'on utilise pour fumer ..... ; d. une petite ville ..... ; e. qui n'a plus peur .....  
f. quand / parce qu'il voit ..... ; g. ce que l'on fait à une porte avant d'entrer ..... ; h. pour avoir plus chaud ..... ; i. un appareil de chauffage ..... ; j. soudain ..... ; k. au centre de ..... ; l. une petite quantité d'eau sur le sol .....

### 2. Compréhension du texte

a. Où et quand se passe cette histoire ?

b. Il y a combien de personnages dans ce poème ? Qui ?

c. Expliquez le vers 7. Quelle est une autre façon, plus simple, d'exprimer cette idée ?

d. Expliquez ce qui se passe dans les vers 17 à 22.

**POÈME A TROUS**

- 1) Danslanutdel'hiver
- 2) galpeungrandhommeblanc
- 3) glopeingrdhommeblnc
- 4) cstinbonhommeidng
- 5) avcunpipinbois
- 6) ungrandbnhmedeneige
- 7) pourquvipreifroid
- 8) llarriveavillage
- 9) llarriveavillag
- 10) voyntdillumiere
- 11) levolarassuré
- 12) Dnsunepetitemison
- 13) ilentresnsfrpper
- 14) dansunptitmaison
- 15) iltrsansfrapp
- 16) etpourse réchauffer
- 17) tpburschauffr
- 18) s'assoit surunpoelerouge
- 19) etd'uncoupsparat
- 20) nelassantquesappe
- 21) amilieu d'neflaque d'ea
- 22) nelissntquespipe
- 23) etpissonvieuxchapea

## FICHE PEDAGOGIQUE

### DÉBUTANTS

Cf. Dossier

Pages 41-52

BERNARD LECERF,  
UPPER CANADA COLLEGE (TORONTO, CANADA)

### « CHANSON POUR LES ENFANTS L'HIVER »,

1. Dans la nuit de l'hiver  
galope un grand homme blanc  
galope un grand homme blanc  
C'est un bonhomme de neige
5. avec une pipe en bois  
un grand bonhomme de neige  
poursuivi par le froid  
il arrive au village  
il arrive au village
10. voyant de la lumière  
le voilà rassuré  
Dans une petite maison  
il entre sans frapper  
dans une petite maison
15. il entre sans frapper  
et pour se réchauffer  
et pour se réchauffer  
s'assoit sur un poêle rouge  
et d'un coup disparaît
20. ne laissant que sa pipe  
au milieu d'une flaque d'eau  
ne laissant que sa pipe  
et puis son vieux chapeau

Jacques Prévert, *in* *Histoires* (1963)

e. D'après vous, pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce titre pour le poème ?

## FAIRE VIVRE LE POÈME

Expliquer que les apprenants devront apprendre et réciter le poème en paires. Ils commenceront par un remue-méninges pour décider qui va réciter quelle partie. Leur indiquer qu'il est possible de réciter certaines parties du poème ensemble.

S'assurer qu'ils se partagent les tâches équitablement et qu'ils travaillent en groupes le plus possible pour encourager la communication orale. ●

### Réponses :

**Vocabulaire et compréhension.** 1. a. hiver ; b. galope ; c. pipe ; d. village ; e. rassuré ; f. voyant ; g. frapper ; h. pour se réchauffer ; i. poêle ; j. d'un coup ; k. au milieu ; l. flaque. 2. a. L'histoire se passe la nuit en hiver ; b. il y a un seul personnage, c'est un bonhomme de neige ; c. le début du poème évoque l'idée d'une fuite du personnage qui cherche à échapper au froid (d'où, aussi, la métaphore du galop). Plutôt que de dire « poursuivi par le froid », on pourrait dire plus simplement que le bonhomme de neige « a » froid ; d. Un être vivant (humain, animal) peut sans risques se réchauffer contre un poêle, mais pas un bonhomme de neige : la chaleur le fait fondre ! ; e. le titre « pour les enfants » rappelle qu'il s'agit en fait d'une fable : un bonhomme de neige vivant, ça n'existe pas !

# Anexo III

Ficha 3. PAPPALARDO, Maria. « Du poème au 'proème' »

# DU POÈME AU « PROÈME »

## Objectifs

- Grammatical: variation sur la négation.
- Paralangagier : travailler le kinésique en début d'apprentissage.
- Fonctionnel : mettre en prose une poésie par contextualisation.

## Public

Débutants.

## Durée

Une heure plus une production hors classe.

*Apprendre la langue française à travers le laboratoire langagier qu'offre la littérature – et ce dès les toutes premières unités d'apprentissage – n'a rien d'une gageure. Il suffit pour cela de prendre en compte les potentialités que recèle le texte littéraire à être un véritable déclencheur d'activités mais aussi à favoriser une pratique de l'échange au sein de la classe.*

Le texte poétique s'adapte tout particulièrement à une exploitation dans une classe de débutants. Les manuels le savent bien, ce sont d'ailleurs les premiers textes littéraires qui y sont proposés. Et pour cause, sans autres prétentions pour certaines qu'un simple jeu musical, les poésies, surtout contemporaines, usent d'une langue épurée qui est rassurante pour des néophytes.

## POUR INTRODUIRE L'ACTIVITÉ

L'approche à un texte, a fortiori littéraire, est laissée au libre choix de l'enseignant. Voici un premier accès au sens par le langage gestuel, dont les signes sont propres à chaque communauté socioculturelle. En Italie, par exemple, on manifesterait un refus, une interdiction, une exclusion ou une absence par l'index levé ou le balancement de la tête selon un axe horizontal. De même on procéderait à un balancement de la main d'avant en arrière avec les doigts joints vers soi pour exprimer une question et on écarquillerait les yeux pour marquer l'étonnement. Pour donner une première entrée au texte, déclamez les vers en empruntant vos propres unités de communication gestuelle. Deux informations doivent clairement se dégager : une négation et une interrogation.

## COMPRÉHENSION ORALE

Reprendre les énoncés signifiants avec une gestuelle propre cette fois à un contexte français. Par inférence les apprenants comprendront le passage d'un code gestuel à un autre. Au besoin, on dessinera ou on mimera la famille, la maison, les amours...

On procédera ensuite à l'écriture de cette courte poésie au tableau. À ce stade, on pourra travailler sur des modifications textuelles pour faire apparaître d'autres formes de négation.

Le « il » du dernier vers donne le sujet à partir duquel on transformera chaque vers en une phrase positive. Pour arriver à des formes quasi-équivalentes de la négation construite avec la préposition « sans », on passera par l'interrogation simple avec intonation.

« Il est sans maison > il a une maison ? » et ensuite par la formulation de la phrase négative.

« Non, il n'a pas de maison, il n'a pas de famille. »

On fera noter la position des deux particules qui

prennent le verbe en tenaille. Puis on variera le morphème pas avec l'adverbe plus ou l'indéfini aucun qui traduisent une négation relative. À plus correspondra la forme affirmative encore, à aucun correspondra un / une / des.

## PRODUCTION

### Négatif / Positif

On invitera à réécrire individuellement le poème en alternant les négations tantôt avec des formes positives tantôt avec des formes négatives.

### Mettre le ton

Chacun mettra la ponctuation totalement absente du texte original et pourra insister sur les schémas intonatifs à respecter.

### S'approprier l'œuvre

On demandera de donner un titre, gage d'une interprétation personnelle du texte.

On pourra faire déclamer le poème remanié à quelques volontaires en insistant sur le respect de la prosodie ainsi que sur la mise à contribution dans l'expression orale du corps.

VOYONS !!  
SANS MAISON  
SANS FAMILLE !!  
SANS AMOUR !!  
SANS AMOUR !!  
SANS ESPERANCE !!  
SANS ESPERANCE !!

BON ALLEZ !  
SANS DESSIN ...



## À lire

- Ungaretti, Giuseppe. *Vie d'un homme, poésies 1914-1970* (préface de Philippe Jaccottet), Paris, Minuit-Gallimard, 1981, coll. « Poésie », 343 p. Certaines poésies sont traduites par Francis Ponge.

## FICHE PÉDAGOGIQUE

### POÉSIE

Cf. Dossier

Pages 41-52

MARIA PAPPALARDO  
UNIVERSITÉ DE CATANE (SICILE, ITALIE)

Sans maison  
sans famille  
sans amours  
sans amis  
sans souvenirs  
sans espoir  
que vient-il faire ici ?

Giuseppe Ungaretti,  
*Vita d'un uomo, tutte le poesie*, Milano,  
Oscar Grandi Classici Mondadori, 1992, p.357.

## GIUSEPPE UNGARETTI (1888-1970)

Poète francophile qui a débute dans le monde des lettres au contact d'amis comme Apollinaire, Cendrars et bon nombre des représentants des mouvements artistiques d'avant-garde. Avant même d'entrer dans le Pantheon de la poésie italienne du 20<sup>e</sup> siècle, sa langue de prédilection a été la langue française. Ungaretti est très connu pour ses premières poésies, nommées « versicoli », autrement dit petits vers, vers réduits à l'essentiel dans lesquels ne subsistent que des mots denses de contenus.

## Imaginer

On questionnera la classe sur le passé de ce personnage : « S'il n'a pas de famille, est-ce parce qu'il est orphelin, a-t-il perdu sa famille à la guerre, au cours d'une maladie ? Des amis, pourquoi n'en a-t-il plus ? Quels étaient ses espoirs ? Où était sa maison ? ... »

## ÉLARGISSEMENT

Hors classe, on demandera aux élèves d'insuffler une épaisseur existentielle à ce pauvre individu démuné des fondements primordiaux de la « vie d'un homme » en imaginant un contexte, un patronyme, un lieu et une date de naissance...

L'objectif final de cette activité sera de faire tisser aux élèves un court récit. Qui sait si, parmi les diverses productions, vous ne verrez pas éclore ce que Francis Ponge avait baptisé d'un délicieux mot-valise, un « proème » – ou poème en prose ? ●

# Anexo IV

Ficha 4. DÍAZ, Olga. « Chanter la phonétique »

**PRATIQUE**

**CHANTER  
LA PHONÉTIQUE**

**OBJECTIF**

Entraînement à la reconnaissance et à la reproduction des nasales, soit :

[ɑ̃] [ɔ̃] [œ̃] [ɛ̃]

**PUBLIC ET NIVEAU**

Apprenants non francophones d'origine pour le travail de prononciation ; pour ce qui est de la fixation orthographique, l'exercice sur les correspondances phonies/graphies convient également aux apprenants du primaire, en langue maternelle.

**MATÉRIEL/DOCUMENTS (SONORES)**

Cassette audio : Marie Myriam (Doc. 1) ; Yves Duteil (Doc. 2), et aussi Georges Brassens : *Le petit cheval blanc*.

**Doc. 1**

*L'oiseau et l'enfant*  
Marie Myriam

Comme un enfant aux yeux de lumière  
qui voit passer au loin les oiseaux  
comme l'oiseau bleu survolant la terre  
vois comme le monde, le monde est beau,

Beau le bateau dansant sur les vagues  
ivre de vie, d'amour et de vent,  
belle la chanson naissante des vagues  
abandonnée au sable blanc,

Blanc l'innocent, le sang du poète  
qui en chantant invente l'amour,  
pour que la vie s'habille de fête  
et que la nuit se change en jour,

Jour d'une vie où l'aube se lève  
pour réveiller la ville aux yeux lourds,  
où les matins effeuillent les rêves  
pour nous donner un monde d'amour...

L'amour c'est toi  
L'amour c'est moi  
L'oiseau c'est toi  
L'oiseau c'est moi

Moi je ne suis qu'une fille de l'ombre  
qui voit briller l'étoile du soir,  
toi mon étoile qui fixe ma ronde  
viens allumer mon soleil noir,

Noire la misère, les hommes et la guerre  
qui croient tenir les rênes du temps,  
pays d'amour n'a pas de frontière  
pour ceux qui ont un cœur d'enfant,

Comme un enfant aux yeux de lumière  
qui voit passer au loin les oiseaux,  
comme l'oiseau bleu survolant la terre  
nous trouverons ce monde d'amour...

L'amour c'est toi... (refrain)



**« L'OISEAU ET L'ENFANT »**

Temps d'écoute, sans texte à l'appui.

**CLASSEMENT PAR PHONIES  
(AVEC LE TEXTE À L'APPUI)**

[ɑ̃] enfant - enfant - survolant - dansant - dansant - vent - chanson - naissante - abandonnée - blanc - innocent - sang - chantant - chantant - invente - change - temps.

[ɔ̃] monde - chanson - ombre - mon - ronde - frontière - ont - trouverons.

[œ̃] un.

[ɛ̃] loin - invente - matins - viens.



## SOUS-CLASSEMENT PAR GRAPHIES (EXEMPLE DU CAS [ɑ̃])

EN	AN	ANT	ENT	ANG	ANC	EMPS	AUTRE(S) ? (cf:2.1)
ex : enfant		ex : enfant					
ex. du texte							
ex. hors texte (mêmes graphies)							

Dans la chanson n° 2 (« Prendre un enfant par la main »), deux autres cas de graphies (différentes et correspondant à [ɑ̃] apparaissent, lesquels ? (texte à l'appui).

## « PRENDRE UN ENFANT PAR LA MAIN »

Prendre un enfant par la main  
Yves Duteil

Doc. 2

Prendre un enfant par la main  
pour l'emmener vers demain  
pour lui donner la confiance en son pas  
prendre un enfant pour un Roi.  
Prendre un enfant dans ses bras  
et pour la première fois  
sécher ses larmes en étouffant de joie  
prendre un enfant dans ses bras.

Prendre un enfant par le cœur  
pour soulager ses malheurs  
tout doucement, sans parler, sans pudeur,  
prendre un enfant sur son cœur.

Prendre un enfant dans ses bras  
mais pour la première fois  
verser des larmes en étouffant sa joie  
prendre un enfant contre soi.

Prendre un enfant par la main  
et lui chanter des refrains  
pour qu'il s'endorme à la tombée du jour  
prendre un enfant par l'amour.

Prendre un enfant comme il vient  
et consoler ses chagrins,  
vivre sa vie des années puis soudain  
prendre un enfant par la main  
en regardant tout au bout du chemin  
prendre un enfant pour le sien.



## CLASSEMENT PAR PHONIES

[ɑ̃] Prendre - enfant - emmener - confiance - en - dans - étouffant - doucement - sans - chanter - s'endorme - regardant.  
[ɔ̃] confiance\* son - contre - tombée - consoler.

[œ̃] un.

[ɛ̃] main - demain - refrain - vient - chagrin - soudain - chemin - sien.

Pour compléter donc le tableau des graphies élaboré par la chanson n°1, on pourrait ajouter :

[œ̃]

ANS	EM(M)	Autre ? ex : AM
dans	emmener	
sans	(employé)	(lampe)

## SOUS-CLASSEMENT PAR GRAPHIES : EXEMPLE DU CAS [ɛ̃]

[ɛ̃]

AIN(S)	(I)EN(T)	IN(S)
mains	sien	chemin
demain	vient	chagrin
soudain		
refrains		

Cherchez d'autres exemples de graphies possibles, en multipliant les mots d'illustrations (en cas de détresse, aider les étudiants en leur donnant quelques pistes pour compléter la fixation de [ɛ̃]) :

ein / plein - .....  
eims / Reims - .....  
oin / loin - .....  
[ɛ̃] im / impossible - .....  
ingt / vingt - .....  
ym / symphonie - .....  
en / Européen - .....

OLGA DIAZ  
Chili

# Anexo V

Ficha 5. FIANDINO, Christine. « L'intonation de l'avocat »

# PRATIQUE L'INTONATION DE L'AVOCAT

**OBJECTIFS**  
Améliorer l'intonation expressive des étudiants  
Montrer l'utilité de l'intonation pour être convaincant

**PUBLIC**  
Niveau avancé

**MATÉRIEL**  
Le texte de plaidoirie d'un avocat (doc. 1)  
Plusieurs versions du texte sont fournies, afin de travailler par étapes

**DURÉE**  
3 étapes en 3 séances

## COMPRÉHENSION

### Document 1

Ah ! Prenez garde Messieurs les jurés ! Ne vous laissez pas égarer par cette harangue (1) entendue de ce côté de la Cour d'Assises.

Il eût semblé, à vous entendre, Monsieur l'Avocat Général, que la société était en péril, et votre talent seul a révélé des impressions que personne ne soupçonnait. Lutter avec vous au point de vue oratoire est impossible, mais ce n'est pas de lutte oratoire dont il s'agit ici. Il s'agit uniquement de la recherche de la vérité, du droit, des principes des matières spéciales qui vous occupent, de la justice dont vous êtes tous épris, vous comme moi ; vous, jurés, parce que vous êtes la plus haute des juridictions, celle qui est sans appel, celle aussi qui est la plus sociale : vous êtes les pairs, les égaux de cet homme.

Ah ! Certes, la curiosité malsaine a été satisfaite. Quel beau drame, en effet, offert au tout Paris sceptique. Une femme morte. Un amant suicidé. De là accueillir les cartes postales diffamatoires (2), les dénonciations (3) de toutes sortes, il n'y a eu qu'un pas; personne ne s'en est privé.

C'est beau, la lâcheté humaine, alors surtout que ceux qui sont attaqués ne peuvent pas se défendre et que ceux qui attaquent ne craignent rien. Allons ! Assez de boue (4), assez de buée malsaine (5).

(Cour d'Assises de la Seine, 1897)

- (1) une harangue = un sermon
- (2) diffamatoire = calomnieux
- (3) une dénonciation = une délation, trahison
- (4) la boue = idées fausses, commérages
- (5) la buée malsaine = diffamation (+ jeu de mots sur "boue" et "buée")

**Étape 1 : les liaisons**  
S'assurer que le texte est bien compris (doc. 1). Demander aux étudiants de rechercher dans le texte les endroits où les mots sont liés et enchaînés, avant de leur fournir la correction (doc 2).

**Étape 2 : les pauses (doc. 2)**  
Les pauses sont particulièrement importantes pour la lecture de cette plaidoirie dans laquelle certaines phrases sont longues. On distingue prise de souffle, pause courte et pause longue.

**Étape 3 : l'intonation et l'expressivité (doc. 3)**  
On commence par la mise en valeur de mots par l'accentuation. Puis, on ajoute des tons de voix expressifs en s'aidant des indications données entre parenthèses. Enfin, on s'efforce d'adopter une intonation montante ou descendante selon le sens des flèches.

On peut faire ce travail en deux équipes et demander aux étudiants d'évaluer la performance des différents "avocats". On peut les filmer et leur demander d'auto-critiquer leur "jeu d'acteurs".

## LIAISONS, INTONATION

- |                               |                             |
|-------------------------------|-----------------------------|
| <b>ÉTAPE 1 : LES LIAISONS</b> | <b>ÉTAPE 2 : LES PAUSES</b> |
| ~ liaisons obligatoires       | / prise de souffle          |
| # liaisons interdites         | // courte pause             |
| = enchaînements               | /// longue pause            |
|                               | (supérieure à 3 secondes)   |

### Document 2

Ah ! / Prenez garde Messieurs les jurés ! // Ne vous laissez pas égarer / par cette harangue / entendue de ce côté / de la Cour d'Assises. // Il eût semblé, / à vous (entendre, / Monsieur l'Avocat Général, / que la société était en péril, / et votre talent seul = a révélé des impressions / que personne ne soupçonnait. // Lutter (avec vous / au point de vue oratoire / est impossible, // mais / ce n'est pas de lutte oratoire / dont il s'agit ici. // Il s'agit # uniquement de la recherche de la vérité, / du droit, / des principes des matières spéciales / qui vous occupent, / de la justice dont vous êtes tous épris, / vous comme moi ; / vous, / jurés, / parce que vous êtes la plus # haute / des juridictions, / celle qui est sans appel, / celle = aussi qui est la plus sociale / : vous (êtes les pairs, / les égaux de cet homme. //

Ah ! / Certes, / la curiosité malsaine = a été satisfaite. // Quel beau drame, / en effet, / offert # au tout Paris sceptique. // Une femme morte. // Un amant suicidé. // De là à accueillir les cartes postales diffamatoires, / les dénonciations de toutes sortes, / il n'y a eu qu'un pas ; / personne ne s'en est privé. //

C'est beau, / la lâcheté humaine, / alors / surtout / que ceux qui sont attaqués ne peuvent pas se défendre / et que ceux qui attaquent / ne craignent rien. // Allons ! // Assez de boue, / assez de buée malsaine. //

## INTONATION ET EXPRESSIVITÉ

- En caractères gras : les mots accentués et mis en valeur.
- Indication de **tons de voix** (entre parenthèses).
- Intonation **montante** ( ↑ ) ou **descendante** ( ↓ ).



Daumier, le plaidoyer

### Document 3

Ah ! ↓ / (Ton solennel) Prenez garde ↑ Messieurs les jurés ! ↓ // Ne vous laissez pas égarer ↑ / par cette harangue ↑ / entendue de ce côté ↑ / de la Cour d'Assises ↓ //

(Ton détendu + Sourire ironique) Il eût semblé, ↑ / à vous entendre, ↓ / Monsieur l'Avocat Général, ↓ / que la société était en péril, ↓ / et votre talent seul a révélé des impressions ↑ / que personne ne soupçonnait. ↓ // (Ton assertif) Lutter avec vous ↑ / au point de vue oratoire ↑ / est impossible, ↓ // mais ↓ / (Changement de ton) ce n'est pas de lutte oratoire ↑ / dont il s'agit ici. ↓ //

(Ton explicatif avec énumération) Il s'agit **uniquement** de la recherche de la vérité, ↑ / du **droit**, ↑ / des principes des matières spéciales ↑ / qui vous occupent, ↓ / de la justice ↑ / dont vous êtes **tous** épris, ↓ / (Ton implicatif) vous ↓ / comme moi ↓ ; / vous, ↑ / **jurés**, ↓ / parce que vous êtes la plus **haute** / des juridictions, ↑ / celle qui est **sans appel**, ↑ / celle aussi qui est la **plus sociale** ↑ / : (Ton très sérieux) vous êtes les **pairs**, ↑ / les **égaux** de cet homme. ↓ //

(Le public est pris à témoin) Ah ! ↓ / Certes, ↑ / la curiosité **malsaine** a été satisfaite. ↓ // Quel beau **drame**, ↑ / en effet, ↑ / offert au **tout** Paris sceptique. ↓ // (Ton descriptif) Une femme **morte**. ↓ // Un amant **suicidé**. ↓ // (Ton réprobateur) De là à accueillir les cartes postales **diffamatoires**, ≠ / les **dénonciations** de toutes sortes, ↑ / il n'y a eu qu'un pas ↓ ; / personne ne s'en est privé. ↓ //

(Ton du dégoût) C'est beau, ↑ / la **lâcheté humaine**, ↓ / (Ton de l'indignation) alors ↑ / surtout ↓ / que ceux qui sont **attaqués** ↑ / ne peuvent pas se défendre ↓ / et que ceux qui **attaquent** ↑ / ne craignent rien. ↓ (Ton coléreux) // (Ton du dégoût mêlé au désespoir) Allons ! ↓ // Assez de boue, ↑ / assez de buée malsaine. ↓ //

CHRISTINE FIANDINO

University of Sheffield, Royaume Uni.

# Anexo VI

(situado al final del trabajo)

CD audio.

Contenido:

1. Ejercicio de variación de entonación de la frase “*Il a une voiture*”.
2. Ejercicio de variación de entonación de la frase “*et vous le vendez*”.
3. Fragmento del poema “*À Villequier*” de Victor Hugo, leído por Jean

Deschamps.

## Bibliografía

### I. Sobre didáctica de lenguas extranjeras

- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, CREDIF - Didier, 1995. (coll. Essais).
- DUFEU, Bernard. « Pour une pédagogie ouverte » dans *Le français dans le monde*. Janvier 1992, no. 246, p 39-45.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International, 2003.
- GERMAIN, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, 1993.
- MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1994. (coll. Le Français dans le monde, B.E.L.C.).

### II. Sobre fonética

- DUFEU, Bernard. « Rythme et expression » dans *Le français dans le monde*, n° 205, novembre-décembre 1986, p. 62-70.
- GUIMBRETIERE, Élisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier, 1994.
- INTRAVAIA, Pietro. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris, Didier Érudition, 2000. (Para las versiones auditivas de los ejercicios de variación entonativa, la referencia es la misma que la del libro, sólo considérese la siguiente información : « Correction des éléments prosodiques » disco 1, pista 19, duración : 1' 10" y pista 20, duración: 36")
- LANDERCY, Albert et RENARD, Raymond. *Éléments de phonétique*. Mons, Didier - Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, 1977.
- LEON, Pierre. *Phonétisme et prononciations du français avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris, Nathan, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris, Nathan, 1993.

VIELMAS, Michèle. *À haute voix*. Paris, Clé international, 1990. (coll. Techniques de classe)

### III. Sobre la poesía en el aula

BIKOÏ, Félix Nicomède. « Comment introduire la poésie à l'école ? » *Dialogues & Cultures*, n° 49. Obtenido en la Red Mundial el 18 de marzo de 2005: <http://www.francparler.org/dossier/poesie.htm>, 6 p.

ÉRARD, Serge. « Pourquoi et comment introduire la poésie à l'école ? » dans *Dialogues et Cultures*, n° 49. Obtenido en la Red Mundial el 18 de marzo de 2005: <http://www.francparler.org/dossier/poesie.htm>, 7 p.

JOUBERT, Jean-Louis. *La poésie*. Paris, Armand Colin, 1988.

KAHNAMOUIPOUR, Jaleh « L'enseignement de la poésie : l'espace d'un échange interculturel » *Dialogues & Cultures*, n° 49. Obtenido en la Red Mundial el 18 de marzo de 2005: <http://www.francparler.org/dossier/poesie.htm>, 7p.

MARTIN, Marie-Claire et Serge MARTIN. *Les poèmes à l'école*. Paris, Bertrand-Lacoste, 1997. (coll. Parcours didactiques à l'école)

### IV. Textos poéticos

CARCO, Francis. « Minuit » dans *Anthologie de la poésie française du XXe siècle*. Tome I. Préface de Claude Roy, édition de Michel Décaudin. Paris, Gallimard, 2000. (coll. Poésie), p. 131.

ÉLUARD, Paul. « Passer » dans *Anthologie de la poésie française du XXe siècle*. Tome I. Préface de Claude Roy, édition de Michel Décaudin. Paris, Gallimard, 2000. (coll. Poésie), p. 301.

HUGO, Victor. « À Villequier (fragment) » lu par Jean Deschamps dans *Trésors de la poésie française*. Paris, Audivis, 1997. Tome III « Vie et Mort », piste 4, durée 5' 14''.

\_\_\_\_\_. « À Villequier » dans *Œuvres complètes*. Obtenido en la Red Mundial el 12 de enero de 2006:

[http://expositions.bnf.fr/hugo/cabinet/rechercher/ind\\_oeuvre.htm](http://expositions.bnf.fr/hugo/cabinet/rechercher/ind_oeuvre.htm) pp. 53-61.

TZARA, Tristan. « Chanson Dada » dans ROUBAUD, Jacques. *128 poèmes composés en langue française de Guillaume Apollinaire à 1968. Une anthologie de poésie contemporaine*. Paris, Gallimard, 1995, p. 45.

## **V. Ejemplos de fichas pedagógicas**

DÍAZ, Olga. « Chanter la phonétique » dans *Le français dans le monde*, n° 290, juillet 1997, fiche III.

FIANDINO, Christine. « L'intonation de l'avocat » dans *Le français dans le monde*, n° 300, octobre 1998, fiche V.

JANOWSKA, Iwona. « L'automne en poésies » dans *Le français dans le monde*, n° 323, septembre-octobre 2002, p. 51-52.

LECERF, Bernard. « Refaire les vers de Prévert » dans *Le français dans le monde*, n° 325, janvier-février 2003, p. 80.

PAPPALARDO, Maria. « Du poème au 'proème' » dans *Le français dans le monde*, n° 325, janvier-février 2003, p. 81.

## **VI. Manuales de francés como lengua extranjera consultados**

BÉRARD, Evelyne *et al.* *Tempo. Méthode de français niveau 1*. Paris, Didier/Hatier, 1998.

BLANC, Jacques *et al.* *Déclic. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2004.

\_\_\_\_\_. *Escales. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2001.

CAPELLE, Guy et Noëlle Guidon. *Reflets. Méthode de français niveau 1*. Paris, Hachette, 1999.

CRIDLIG, Jean-Marie et Jacky Girardet. *Panorama. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2001

DOMINIQUE, Philippe *et al.* *Le nouveau sans frontières. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 1988.

FARRET, C., *et al.* *Oh là là ! Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2003.

GIRARDET, Jacky et Jacques Pécheur. *Campus. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2002.

LAVENNE, Christian *et al.* *Studio 60. Méthode de français niveau 1*. Paris, Didier, 2001.

MERIEUX, Régine et Christine Bergeron. *Bravo ! Méthode de français, 1*. Paris, Didier, 1999.

MEYER-DREUX, Sylvie *et al.* *Fluo. Méthode de français niveau 1*. Paris, Clé International, 2003.

## **VI. Obras de consulta**

ROBERT, Paul. *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert, 1989. 9 t.