



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

*La lectura en el aula de francés como lengua extranjera. Un
acercamiento desde la teoría literaria y la didáctica de las lenguas-culturas.*

Tesina
que para obtener el título de
Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas
(Letras Francesas)

presenta
Cynthia Méndez Salazar



Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa
Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo I. Teorías literarias en torno al lector.....	6
I.1 Lector implícito	7
I.2 Lector modelo.....	11
I.3 Lector jugador.....	15
Capítulo II. Acercamientos a la lectura según diversos métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	20
II.1 Leer en lengua extranjera durante el siglo XX.....	22
II.2 Leer en francés lengua extranjera según el enfoque comunicativo.....	27
II.3 Leer en francés lengua extranjera según el enfoque orientado a la acción	30
Capítulo III. Experiencias prácticas de lectura en el aula de francés como lengua extranjera	34
III.1 Consideraciones preliminares	35
III.2 Selección comentada de fichas pedagógicas.....	37
III.3 Propuesta de lectura	51
Conclusión.....	57
Referencias bibliográficas	61
Glosario	65
Índice de estrategias de lectura.....	70
Lecturas sugeridas	71
Anexos.....	72
1. <i>Enfin chez moi !</i>	73
2. <i>Barbe Blue découpé en morceaux</i>	80
3. <i>Leçon 12. Partir à l'étranger</i>	82
4. <i>Le corbeau et le renard</i> (La Fontaine).....	91
5. <i>Texte parcours</i>	92
6. <i>Miam-miam</i>	94
7. <i>Le corbeau et le renard</i> (varias versiones)	96
8. <i>Questionnaire de lecture</i>	97
9. <i>Critères d'évaluation</i>	98

INTRODUCCIÓN

*Mes vers ont le sens qu'on leur prête*¹

Valéry (1936)

Cuando en 1936, Paul Valéry describió al texto como “*un appareil dont chacun se peut servir à sa guise et selon ses moyens*”² (1936: 69), otorgando así al lector la total libertad de interpretación —independientemente de las intenciones del autor—, no lo hizo con el propósito de crear controversia, y mucho menos de iniciar abiertamente un debate que se prolongaría durante todo el siglo XIX en la crítica literaria.

El receptor, ese individuo que completa el diálogo y sin el cual no sería posible la comunicación, fue en los estudios literarios muchas veces confinado a un papel pasivo. Pero aun cuando algunos defensores del lector se hicieron presentes, tuvo que pasar todo un siglo para que comenzara a tomarse con la seriedad necesaria.

Este mismo desdén caracterizó durante largo tiempo la actitud hacia la comprensión escrita dentro del marco de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Si bien se leía, poco solía hacerse para abordar explícitamente en clase el desarrollo de estrategias de lectura activa. Por ende, la lectura recién ha logrado posicionarse en las últimas décadas como uno de los componentes esenciales del proceso, en comparación con otros elementos de la didáctica de las lenguas.

¹ “Mis versos tienen el sentido que se les quiera dar.”

² “Un aparato del cual cada quien puede servirse a su gusto y según sus medios.”

Desde el siglo XVI y hasta finales del siglo XIX, los métodos dominantes de enseñanza de una lengua extranjera fueron aquellos basados en la traducción de textos clásicos. A partir del siglo XX y hasta los años 1950, se privilegió el carácter pragmático y funcional de la lengua. En los años subsecuentes, los métodos se concentraron en la expresión y la comprensión oral, aunque pronto se dio paso al uso de la lengua en situación e interacción.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado por ser una práctica en constantes vías de construcción debido al incesante cambio de enfoques, hipótesis teóricas y conjuntos pedagógicos. Estos mismos cambios han contribuido a enriquecer las técnicas y procedimientos mediante los cuales se articula, sobre todo desde que el foco de atención dejó de centrarse en la producción especializada de mensajes y de contenidos—y por ende en la simple recepción— para orientarse de nuevo en los sujetos y su participación en el proceso de lectura.

Así pues, el objetivo del presente trabajo es profundizar en el tema de leer en clase de francés lengua extranjera (FLE), así como en los elementos que participan en dicho proceso para dar cuenta de su necesidad e importancia durante el desarrollo de la lectura del aprendiente. De esta forma, en el capítulo primero analizo tres propuestas de interpretación a partir de algunas teorías literarias en torno al lector, pertenecientes al siglo XX. Comenzando con el estudio de Wolfgang Iser, quien plantea al lector implícito, seguido de Umberto Eco y el lector modelo, y por último Michel Picard con el lector-jugador, se verá que existe una clara progresión en cuanto a la posición que ocupa el lector con respecto al texto.

Una vez establecidas las características a partir de las cuales se perfila un sujeto-receptor durante el proceso de comprensión, el segundo capítulo se centrará inicialmente en los antecedentes didácticos y pedagógicos de la lectura empleados en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. En un segundo momento se revisará la manera en que es abordada la lectura como competencia en los dos métodos más recientes y aún vigentes: el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción.

Finalmente, el último capítulo será dedicado al análisis y a la evaluación de tres fichas pedagógicas, más la propuesta de una actividad que incluya los elementos tratados en los capítulos previos.

En breve, lo que se pretende con este trabajo no es establecer parámetros fijos para tratar con uno u otro tipo de texto, o para dirigirse de cierta forma según el tipo de lector con el que nos encontremos; sino simplemente presentar pistas que ayuden a revalorizar los componentes de la lectura en el aula de francés lengua extranjera con el fin de desarrollar una competencia lectora activa en el aprendiente.

CAPÍTULO I

TEORÍAS LITERARIAS EN TORNO AL LECTOR

Durante mucho tiempo, los estudios literarios se enfocaron, principalmente, en el análisis del contexto, de la obra o del autor. Teorías como el historicismo, el estructuralismo, el formalismo ruso, la nueva crítica norteamericana, la narratología y la poética, por citar algunas, se encargaron de suprimir —total o parcialmente— la figura del lector. No obstante, el texto literario considerado como acto de comunicación requiere de un emisor y un receptor para ponerse en movimiento y cumplir con su objetivo. Autores como Charles Baudelaire, Anatole France, Marcel Proust, Levin Shücking, Jean-Paul Sartre, Arnold Hauser, Arthur Nissin, Robert Escarpit (Rall, 1981: 182; Weinrich, 1971: 122), entre otros, fueron algunos de los críticos que trabajaron abiertamente la figura solitaria de dicho receptor, consolidando así el interés por una crítica y una historia literaria del lector. Estas tendencias e inclinaciones serían unificadas más tarde gracias a la influencia de la hermenéutica y la fenomenología.

Fue así como finalmente, en la segunda mitad del siglo XX, la Escuela de Constanza en Alemania postuló las primeras bases de una teoría de la recepción, bajo la pluma de Wolfgang Iser y Hans-Robert Jauss. Aunque en un principio dichos estudios se orientaron hacia una teoría de la recepción basada en una ciencia del texto, con el tiempo se movieron cada vez más hacia una teoría de la comunicación, en la que participaban también otras disciplinas.

Asimismo, la práctica novelística del siglo XX promovió nuevas formas y técnicas de lectura durante los años subsecuentes: las tramas y las intrigas un tanto sueltas y relajadas, los personajes sin consistencia —frecuentemente sin nombre—, la narración fragmentada y

las constantes **restricciones*** que los autores adoptaban o se fijaban para renovar la literatura —como las obras de escritores asociados al movimiento de la Nueva novela, al surrealismo, al dadaísmo, al OULIPO, etc.— fueron también algunos de los elementos que contribuyeron a la formulación de diferentes modelos de lector.³

En este primer capítulo, presentaré tres de estos acercamientos al lector —implícito, modelo y jugador— postulados entre 1970 y 1990, que revolucionaron la forma en que el receptor era considerado por las teorías literarias. Los criterios de selección para trabajar dichos modelos fueron, en primer lugar la profundidad y compromiso de los autores al analizar y postular su razonamiento (cada modelo fue tratado previamente en breves ensayos y luego presentado de manera individual en una obra). En segundo lugar, el impacto que causaron al momento de su aparición en otros críticos y en sus líneas de investigación, al punto de ser valorizados, reprochados y retomados en estudios posteriores. Y finalmente, la influencia que tuvieron en algunas de las técnicas de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de finales del siglo XX y principios de siglo XXI, tal como se verá en el capítulo II.

I.1. LECTOR IMPLÍCITO

Previamente a la aparición de la obra clave de Iser, *El acto de leer* (1976), se habían realizado ya algunas propuestas de estudio sobre el lector; entre ellas destacaron: el “**lector ficcionalizado**”^{*} de Francisco Ayala (*Reflexiones sobre la estructura narrativa*, 1970), el “**lector informado**”^{*} de Stanley Fish (*Literature in the reader: affective stilics*, 1970), el “**lector pretendido**”^{*} de Erwin Wolff (*Der interdiente leser*, 1971), y el “**archilector**”^{*} de

³ La definición de las palabras marcadas con un asterisco (*) puede ser consultada en el glosario que se incluye al final de este trabajo.

Michael Riffaterre (*Essais de stylistique structurale*, 1971). El primero, aunque distó de ser una propuesta sólida, mostró algunas de las ideas clave que Iser desarrollaría posteriormente en su trabajo, siendo el lector inmanente al texto y el grado de participación del receptor los conceptos más destacables (Ayala, 1972: 403). En cuanto a los modelos restantes, el mismo Iser resumió:

En los mencionados conceptos del lector se ofrecen distintos intereses del conocimiento. [...] Aun atendiendo a toda la diversidad de intenciones, las tres propuestas poseen un común denominador. Entienden su concepto correspondiente como posibilidad de superar, mediante la introducción de lector, el alcance limitado de la estilística estructural, de la gramática generativa de transformación, así como de la sociología de la literatura. (1987: 63)

De manera general, y tal como puede verse, el lector era casi siempre condicionado por el texto y las pautas que éste establecía —mismas que debían ser seguidas en tal o cual orden, para así alcanzar el “correcto sentido” de la obra—. Por suerte, no pasó mucho antes de que los críticos de la época notaran que no era posible concebir una lectura “transparente”, pues el lector acudía constantemente al texto con normas y valores propios que no podían desecharse o evadirse a voluntad, dando como resultado que las interpretaciones estuvieran siempre más allá de cualquier posible intención o deseo del autor.

La idea de transparencia, expuesta a principios del siglo por Marcel Proust (1989), desarrollada más tarde por Roman Ingarden (1998) y retomada por Wolfgang Iser (1987), permitió reconocer formalmente la existencia de un conjunto de elementos extra-literarios —relativos tanto al texto como al lector— que modificaban la lectura conforme se concretaba. La obra era considerada entonces como una estructura potencial y esquematizada, compuesta de estrategias y técnicas textuales (como cortes, segmentación, distanciamiento o montaje de la narración, descripciones extremadamente precisas que exigían mayor concentración del lector y mejor capacidad de selección, entre otras), que no

siempre llegaban a exponer explícitamente toda la información contenida. Cuando dichos elementos presentaban ambigüedad o indeterminación, se creaban “espacios en blanco”, vacíos en el texto que debían ser completados por el lector gracias a su bagaje cultural, para alcanzar un sentido más completo de la obra.

Este “**repertorio**”*, como lo denominó Iser, era el archivo de índices y referencias en la mente del lector —y en el contexto de la obra— que recogía toda experiencia literaria previa, así como los conocimientos generales históricos y socio-culturales (mismos elementos que fueron también rescatados y revalorizados en la didáctica de la lengua por el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, según las competencias sociolingüísticas). Con base en dicho **repertorio***, cuando una persona leía, ésta siempre acudía al texto con un horizonte de expectativas pre-establecido que se modificaba a medida que realizaba su lectura.

La lectura fue así descrita como un camino de doble sentido —donde leer significaba avanzar pero también retroceder, pues nueva información era descubierta y añadida— que otorgaba al lector un **punto de vista móvil***, es decir, lo ayudaba a reformular y actualizar dichas expectativas, según los imprevistos encontrados. Para que pudiera existir interacción y retroalimentación entre los participantes, debía haber un mínimo de familiaridad entre las experiencias dadas.

Así, el punto de intersección entre ambos repertorios, representaba al “lector implícito”, una construcción textual que permitía el acceso al texto y establecía el grado de apertura de la obra: “no es una abstracción de un lector real, sino más bien la condición de

una tensión que produce el lector real cuando acepta el rol” (Iser, 1987: 67).⁴ En la medida que el lector real decidía aceptar la dirección del lector implícito y conseguía un mínimo sentido de coherencia como base de las actualizaciones, podía construir un significado, más o menos completo, que garantizara su experiencia de lectura.

A grandes rasgos, el modelo de lector de Iser retomó elementos importantes que intervienen en el proceso de lectura y que hasta ese momento no habían sido tomados en cuenta, siendo lo más notable las experiencias personales e individuales. No obstante, bajo una capa de participación tolerante pero controlada, el lector implícito no dejó de condicionar hasta cierto punto al lector real, pues de una u otra forma el sujeto se veía obligado a seguirlo para poder tener acceso, en mayor o menor grado, al sentido del texto.

Éste fue uno de los aspectos que otros críticos contemporáneos de Iser (Fish, 1980; Kermode, 1983) señalaron como punto conservador y tradicionalista, pues pese a las apariencias de decisión variada, el autor continuaba imponiéndose en segundo plano, al decidir cuáles espacios eran determinados y cuáles no. Así pues, la obra podía considerarse abierta —o mejor dicho entreabierta— y accesible en la medida que el lector decidía y aceptaba seguirla. Guiado por el lector implícito, el papel del lector real era a la vez activo y pasivo; pero incluso cuando no gozaba de total libertad, poseía en realidad un nivel superior de autonomía en comparación con los modelos propuestos con anterioridad.

⁴ Iser diseñó su modelo, basándose en la propuesta del crítico americano Wayne Booth sobre el “autor implícito”. Ésta era una figura que no se retiraba jamás o completamente de su obra, dejando un sustituto que la vigilara en su ausencia: “El autor crea una imagen de sí mismo y otra imagen de su lector; forma a su lector, forma a su segundo ego y la lectura más afortunada es aquella en donde los seres creados, autor y lector, pueden hallar un acuerdo completo” (Booth, 1974).

Es importante recordar que los textos, cuanto más modernos son, presentan mayores indeterminaciones, lo que exige un compromiso en mayor grado con el texto, justo como veremos que sucede en el modelo de Eco.

I.2. LECTOR MODELO

Si bien es cierto que el lector implícito de Iser permaneció a mitad de camino entre la autonomía del sentido común y los límites de la teoría literaria, las propuestas que aparecieron a lo largo de la década de 1970 sólo manejaron algunos de los aspectos ya tratados, sin llegar a desarrollar conceptos tan completos como los del crítico alemán. Fue hasta 1979, con la publicación de *Lector in fabula*, que Umberto Eco innovó en cuanto a la independencia del lector al afirmar que “un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, si no legítimas, legitimables” (1993: 86).

Así, Eco describió la obra literaria como “una máquina perezosa” que requería de la cooperación del lector para ser actualizada, dada su naturaleza de expresión comunicativa. Era a partir de lo “no dicho”, de los espacios en blanco, que el lector tenía como labor la de inferir y rellenar esos vacíos, con el fin de colmar tanto sus necesidades como las del texto (incluso si no se esperaba o se deseaba que así lo hiciera).⁵

No obstante, aunque el universo de interpretaciones podía ser infinito, era el texto mismo el que determinaba los requisitos para que una actualización fuera más idónea que

⁵ Lo que Roland Barthes llamó “placer/goce” del texto: “*Voilà un état très subtil, presque intenable, du discours : la narrativité est déconstruite et l’histoire reste cependant lisible : jamais les deux bords de la faille n’ont été plus nets et plus ténus, jamais le plaisir mieux offert au lecteur*” (2002: 223). / “He aquí un estado muy sutil, casi insostenible del discurso: la narratividad está deconstruida y, sin embargo, la historia sigue siendo legible: nunca los dos bordes de la fisura han sido sostenidos más netamente, nunca el placer ha sido mejor ofrecido al lector” (1993: 18).

otra, comenzando por la capacidad del lector para “descodificar” el mensaje lingüístico (Jakobson, 1988). Sucedió con frecuencia, que el lector no poseía las habilidades necesarias para cubrir la dimensión total de la obra —quienes tenían el hábito de realizar una lectura detallada y profunda eran minoría— pues el código que se utilizaba para descifrar el mensaje no era el mismo que el del momento de su emisión.

Contrariamente a la comunicación oral donde intervienen elementos no verbales (como gestos y movimientos corporales que ayudan en la transmisión eficaz del mensaje, o permiten también la reformulación de la idea al instante), en la comunicación escrita es común encontrar ambigüedades que no es posible solventar de forma inmediata. Este hecho representaba un obstáculo en la comprensión de la información, y es por ello que el autor y el texto se veían en la necesidad de incluir tácticas que ayudaban a prever las capacidades del lector para que diera significado a las expresiones.

Bajo la idea de intentar deducir, en la medida de lo posible, las reacciones del otro y de organizar las estrategias por usar, Eco determinó la existencia de un “lector modelo”, una estrategia discursiva capaz de cooperar en la actualización textual. Las marcas lingüísticas como la elección de la lengua, del léxico, del género, y en especial de la “**enciclopedia**”*, ayudaban a definir y a limitar el perfil del lector modelo que se esperaba recibiera la información.

Así, cuando se leía un texto, la persona responsable se encontraba frente a distintos niveles de cooperación textual, siendo el primero la lectura inicial de reconocimiento con ayuda del “**diccionario básico**”*. Enseguida, se identificaban las “**circunstancias de enunciación**”* para comenzar a reducir el universo de interpretaciones. En esta segunda etapa intervenía la “**enciclopedia**”* del lector, un conjunto de competencias de datos

culturales aceptados socialmente por su constancia estadística. Una vez actualizadas las estructuras discursivas, era posible proceder con las estructuras narrativas, un nivel más complejo que requería de la participación activa del lector pues entraban en juego sus hipótesis —horizonte de expectativas en Iser—. Estos “*topics*”⁶ eran puestos a prueba, se ampliaban o reducían según las necesidades del lector, y servían también para orientar o limitar las condiciones de coherencia interpretativa. En este punto, el lector real podía hacer una síntesis de la trama (¿de qué se habla?) y comenzar a esperar algo de lo que estaba por venir (si habla de esto, probablemente suceda esto otro).

A primera vista, podría pensarse que el lector modelo de Eco no es tan diferente del lector implícito de Iser, pues ambos presuponen una guía ya establecida que sitúa y supervisa al lector real; sin embargo, el modelo de Eco reconoció que no se trataba únicamente de que el lector real siguiera a ciegas al lector modelo, sino que éste último favoreciera la formación de una competencia autónoma de lectura en el lector real: “Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (1993: 81).

Por otra parte, el desglose total que Eco realizó del mensaje, su codificación y el proceso que el lector real debía seguir para crear su propia interpretación, superó sin duda al modelo de Iser, quien se limitó a exponer sólo una parte de todo el procedimiento. Además, se debe tener en cuenta que los escritores no suelen pensar en que sus obras puedan suponer un contratiempo para quien las lee. Este fenómeno representa un serio inconveniente durante la lectura pues los “textos cerrados”, como los denomina Eco, cuyos lectores modelos están basados en la media sociológica, terminan ocasionalmente en manos de personas con una

⁶ Eco decidió respetar el término en inglés, pues la traducción equivalente (“tema”) contaba con otras acepciones con las cuales su contenido podía ser confundido (1993: 125).

forma de asimilación diferente a la que se había previsto, convirtiendo entonces esos textos cerrados en “textos abiertos” a cualquier tipo de interpretación.

La cooperación textual en este punto resulta un tanto peligrosa, pues cuanto más abierto se vuelve un texto, más se transgrede el perfil del lector modelo. El objetivo de la cooperación no se reduce exclusivamente al hecho de que el texto ofrezca la libertad de ser manipulado como al lector le plazca, sino más bien se trata de aceptar que existen múltiples interpretaciones posibles, aun cuando algunas de ellas resaltan sobre otras: “por muchas que sean las interpretaciones posibles, unas repercut[e]n sobre las otras de modo tal que no se excluy[e]n, sino que, en cambio, se refuer[za]n recíprocamente” (Eco, 1993: 84).

La pregunta fundamental que Eco realiza es ¿hasta qué punto se debe vigilar la cooperación del lector? Para ello, primero debe establecerse la distinción entre el “uso libre” y la “interpretación” de un texto. Cuando el destinatario se limita a estimular su imaginación por medio de la obra, se habla de un uso libre; por el contrario, la interpretación no se restringe al aspecto placentero que produce la lectura, sino que intenta establecer un diálogo. Así pues, es posible concluir que en tanto que el destinatario logre extraer del texto lo que el texto no dice pero presupone, la cooperación estará abierta a la heterogeneidad de interpretaciones siempre y cuando el texto sea capaz de respaldarla y argumentarla.

Este papel mucho más activo e implicado por parte del lector como se ha visto hasta ahora, tuvo su reflejo en la didáctica de lenguas, al permitir que el aprendiente pasara a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, dejando en un segundo plano tanto a la lengua como al mero hecho de comunicar. Este primer alejamiento de los métodos de aprendizaje basados en las estructuras internas de la lengua —o del texto, en el caso de la literatura—, serían decisivos para el cambio de paradigma que se daría en ambas disciplinas. En ese mismo

sentido apuntó Picard con su modelo de lector-jugador al abordar el aspecto lúdico de la lectura.

I.3. LECTOR-JUGADOR

Siete años después del lector modelo, y tras la aparición de otros tantos prototipos forjados por autores interesados en el tema —como el “**lector virtual**”^{*} de Gerard Genette (*Nouveau discours du récit*, 1983), el “**lector explícito representado**”^{*} de Darío Villanueva (*El comentario de textos narrativos*, 1989) o el “**lector costilla/gerber**”^{*} de Carlos Fuentes (*Juan Goytisolo y el honor de la novela*, 1989)—, Michel Picard retomó y propuso un concepto que hasta entonces no había sido tratado con seriedad en el ámbito de la teoría de la lectura: el juego.

Picard reconoció que la relación entre el texto y el lector conformaba un proceso complejo y difícil de desentrañar, por lo que propuso acercarse a la lectura desde un punto de vista epistemológico. Con ayuda de esta disciplina, era posible estudiar cómo se generaban algunas de las interpretaciones más frecuentes —y algunas de las más inusuales— en ciertos grupos de lectores, a partir de elementos tales como los factores sociales o históricos.

Para cumplir con el objetivo propuesto, Picard comenzó comparando la lectura —máxima actividad lúdica para él— con el juego. Sin embargo, aunque el concepto de juego era interesante y hasta cierto punto innovador, generaba al mismo tiempo contrariedad entre los críticos de la época, pues era visto las más de las veces como una pérdida de tiempo o una simple manifestación del ocio, en contraste con el trabajo serio de reflexión que suponía leer e interpretar.

Para responder a estos prejuicios, Picard explicó en su obra *La lecture comme jeu* (1986) que todo juego implicaba una actividad mental compleja compuesta de estratagemas y estrategias con el único fin de “ganar”. El texto era entonces un juego serio que exigía la concentración total del lector para construir un sentido a partir de aquello que se leía; y, como en todo juego, había reglas establecidas que el jugador podía aceptar o aprovechar para establecer las suyas propias sin transgredir a las primeras ya mencionadas. Cabe señalar que dichas reglas no eran en ningún momento expresadas de forma directa o explícita, sino que le concernía al lector descubrirlas y hacerlas funcionar.

Siguiendo la combinación del signo de Saussure —y según se elegía una u otra opción en el proceso de lectura—, el texto se volvía restrictivo en la medida en que el lector decidía respetar su construcción, pues asociaba el significante textual a las estructuras lógico-semánticas generales de significado de la cultura y de las ideologías dominantes del momento determinado.⁷ Sin embargo, en cuanto los significantes reenviaban el significado a la experiencia personal, la lectura se convertía en una actividad libre pues se enriquecía con otros conceptos, connotaciones, ideas, recuerdos, etc., que el lector añadía para una apropiación del texto:

Dans l'espace étrange où il se meut, il édifie à tâtons, interminablement, avec gravité ou jubilation, une bien curieuse forme, qui est peut-être aussi l'image de son propre corps. C'est bien de lui qu'il est question. Il ne subit pas sa lecture : il la produit ; et il joue gros jeu (1986: 52).⁸

⁷ Ferdinand de Saussure, quien fundó los principios de la lingüística moderna, describió al signo lingüístico como una unidad arbitraria que se compone de dos elementos: un concepto mental (significado) y una imagen acústica (significante). (1995)

⁸ “En el extraño espacio en el que se mueve, [el lector] construye interminablemente a tientas, con gravedad o júbilo, una forma muy curiosa que es también, quizá, la imagen de su propio cuerpo. Es sobre él [y no del texto] de quien se trata la cuestión. No padece su lectura: la produce y pone mucho de sí en juego”. Salvo indicación contraria, las traducciones al calce son mías.

De esta manera, el juego no sólo favorecía el desarrollo de la creatividad en el individuo, también otorgaba la posibilidad de establecer una función catártica. El juego conlleva en parte un comportamiento agresivo, el deseo de obtener la victoria hace que el jugador no sea consciente de su alrededor y se enfoque únicamente en la meta. Las reglas permiten canalizar y satisfacer, en cierta medida, dicho deseo pero de una manera más saludable.

Picard postula que en la lectura, las diferentes situaciones y los distintos contextos, los personajes, los mundos, etc., permiten que el lector pueda identificarse con ellos y proyectarse sin tener la necesidad de vivir ciertas condiciones especiales y excepcionales que no son posibles en la realidad. El efecto de liberación que produce la catarsis es benéfico en el plano colectivo, pues ayuda a la sociedad a mantener y estructurar el orden de los individuos (1986: 53).

Al principio se mencionó que el juego era una actividad mental seria y compleja contrariamente a lo que solía pensarse sobre él, sin embargo no es posible omitir su lado propiamente lúdico, que hace que el juego sea considerado como tal; de allí que la “**ilusión**”* sea un elemento necesario para que la proyección del lector-jugador tenga lugar. La **ilusión***, en tanto que medio, funciona como una puerta de entrada que da acceso a la lectura. Un lector nunca llega a un texto sin expectativa alguna; o, en todo caso, espera que suceda algo —placer, satisfacción o algo de gusto quizás— en su interior mientras lee, o de lo contrario no leería.

Además de permitirle al lector albergar cierta esperanza en cuanto al contenido, la **ilusión*** también lo predispone en cuanto que el lector se identifica con cierto tipo de personaje. Alguien que decide leer una novela policiaca deseando descubrir un misterio será más propenso a asociarse y a simpatizar con el detective que con el sospechoso o culpable.

Y no es casualidad que los personajes escogidos por el lector no sean una simple elección al azar. Por ejemplo, que una mujer escoja al primer personaje masculino que aparezca en la trama o, por el contrario, que un hombre tenga preferencia por el primer personaje femenino; se trata pues, de una tendencia marcada de la cual el lector no es totalmente consciente. A este tipo de identificación Picard la denominó “proteiforme”, pues el personaje se encuentra en constante movimiento y cambio, además de que debe enfrentarse a diferentes situaciones que lo ponen en algunos dilemas.

Así pues, según Picard, es posible decir que la lectura se desarrolla en dos mundos, en el primero el lector es consciente de su realidad y de la del texto como universos separados, mientras que en el segundo las barreras que dividen ambos espacios se desvanecen y el lector-jugador da rienda suelta a sus ilusiones deleitándose en ellas. Las convenciones y los contratos que se establecen con el texto canalizan la lectura y protegen al lector, evitándole rebasar los límites de la **ilusión*** y caer así en desviaciones alucinatorias.

Ahora bien, la multiplicidad de interpretaciones sigue siendo un hecho incontestable puesto que las prácticas de lectura se rigen por las diversas facultades de sus lectores. Pero incluso cuando una interpretación puede llegar a ser única en cada lector, se deben tener en cuenta las cualidades del texto que lo rigen *per se*. Dicho en otras palabras, aun cuando un libro no sea capaz de dictar cierta posición de lectura por adoptar, sí es posible que determine los criterios textuales del género —o géneros, conforme la obra se acerca más a la época postmoderna— al cual pertenece y, de esta forma, induzca un grupo de aceptables lecturas, las cuales son en su mayoría compartidas con otros lectores.

Finalmente, es notable que los conceptos de Michel Picard no se asemejan a los planteados por Iser o Eco; por el contrario, se trata de una propuesta que engloba toda una

serie de consideraciones para el lector. Pensar en la lectura como un juego permite comprender cuáles son las necesidades que motivan a una persona a leer, el placer ligado a la lectura y los efectos de la misma sobre su lector. Ésta fue la principal idea que tuvo un mayor impacto en las formas de abordar la lectura en los años posteriores y que sin duda, influyó en cierta medida las formas de enseñanza/aprendizaje de los últimos años, tal como se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

ACERCAMIENTOS A LA LECTURA SEGÚN DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hablar de lectura como proceso cognitivo —colectivo e individual— en los métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, es algo relativamente nuevo si lo comparamos con la atención mostrada por la didáctica de lenguas a elementos meramente lingüísticos como la gramática, la morfología o la sintaxis. Tan sólo en el último siglo, el lugar que ocupó el acto de leer a lo largo de las diferentes prácticas —tanto convencionales como no convencionales— de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero varió considerablemente.

Antes de que la disciplina concerniente a las lenguas extranjeras se enfocara en el aspecto comunicativo —tal como vimos lo hizo la crítica literaria—, la tendencia a privilegiar la traducción en los métodos tradicionales (**método gramática-traducción*** y **método lectura-traducción***) predominó a lo largo del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX (Besse, 1995: 25; Germain, 1993: 101). El propósito principal consistía en ese entonces en acercarse a los textos en su lengua original para “formar el espíritu” o para acceder a información relevante, adquiriendo primero lenguas muertas como el griego y el latín, y posteriormente lenguas vivas.

Sin embargo, aunque este acercamiento permitió que los estudiantes trabajaran con documentos auténticos y no sólo con frases u oraciones aisladas como se hizo posteriormente, no logró realmente desarrollar una competencia lectora en sus aprendientes. La comprensión permanecía fuertemente influenciada por la traducción, los estudiantes continuaban pensando

en L1, mientras que la L2 adoptaba la forma de un código sobrepuesto que a fin de cuentas no se ajustaba completamente por la equivalencia de léxico y sus aproximaciones.⁹

Tal parecería que después de estas tentativas de enseñanza a partir de la lectura, habría un reajuste de procedimientos para lograr que la secuenciación de contenidos de aprendizaje de una L2 fuera más inclusiva en cuanto a los textos y a la forma en que eran abordados. Sin embargo, en los albores del siglo XX, la capacidad para comunicarse oralmente en la lengua meta en diversas situaciones de la vida cotidiana ganó terreno, dejando al acto de leer en segundo plano, reservándolo para cuando el estudiante poseía ya todos los elementos base de la nueva lengua. Este hecho perduraría durante casi todo el siglo XX, hasta que las ciencias emergentes de la era moderna promovieron un cambio de paradigma en el que la lengua ya no fue el centro de atención, siendo así sustituida, primero, en la década de 1970, por la competencia comunicativa y, luego, a partir del siglo XXI, por la acción social.

Siguiendo esa línea cronológica, en la primera parte de este capítulo, expondré el lugar que ocupó la lectura en lengua extranjera en algunos métodos convencionales (audio-oral y audio-visual) y no convencionales (integrativo y natural) del siglo XX. Además de ellos, me detendré a analizar dos propuestas para la segunda y la tercera parte, respectivamente: el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, ambos con amplia presencia en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en general y del francés como lengua extranjera en particular.

⁹ Para fines prácticos, adoptaré la terminología que H. Besse establece al nombrar a la lengua de partida (L1) y a la lengua enseñada/aprendida (L2). (1995: 20)

El criterio de selección para analizar estos métodos se basa esencialmente en su consideración hacia la lectura, en menor o mayor grado y, por supuesto, en el impacto que en ellos ejercieron las teorías literarias en torno al lector que presenté en el capítulo anterior.

II.1. LEER EN LENGUA EXTRANJERA DURANTE EL SIGLO XX

Hacia mediados del siglo XX, y en reacción contra las prácticas tradicionales y la traducción que éstas suponían, surgió en Estados Unidos en el segundo lustro de los años 1940 el “método audio-oral”.¹⁰ Inspirado en el “**método de la armada**”* (Besse, 1995: 35; Germain, 1993: 141) y en las teorías tanto estructuralistas de L. Bloomfield como conductistas de B.F. Skinner, este método buscó, principalmente, enseñar a los estudiantes a comunicar en L2. Y aunque cuatro habilidades eran consideradas durante el proceso de aprendizaje —entre ellas, la comprensión escrita— todas dependían de la producción oral.

Así, según este principio, el método trabajaba a partir de diálogos de la lengua cotidiana previamente almacenados en las primeras grabadoras. Dichos audios se hacían escuchar según una secuenciación definida, con una oración base (*pattern drills*). Aprender de memoria las estructuras básicas de la lengua servía de modelo para luego substituir sus elementos por otros, y así crear nuevas oraciones. Con práctica intensiva, se buscaba fijar las estructuras y automatizar las operaciones —de substitución, de modificación, de inserción y

¹⁰ Es posible considerar al “**método directo**”* como el primero de su género, orientado hacia la oralidad interactiva. Sin embargo, más que haber surgido en el siglo XX, el método directo tuvo sus últimos momentos de práctica en las primeras décadas de la nueva era, poco antes del “método audio-oral”. Este último también fue conocido, sobre todo en lengua inglesa, como “método audiolingüístico” (Richards y Rogers, 1998: 49).

de transformación—, de forma tal que el aprendizaje se volviera más sencillo y fácil según se progresaba.

Aunque el método audio-oral tuvo éxito en sus inicios al demostrar que era posible aprender una lengua en poco tiempo y sin demasiado esfuerzo intelectual aparente, pronto fue cuestionado por la rigidez de sus fundamentos teóricos (crítica ampliamente basada en los postulados de N. Chomsky y su gramática generativa transformacional) así como por la comunicación artificial que generaba.¹¹

En cuanto al lugar de la lectura, aunque se ofrecían textos a los estudiantes al final de cada lección para ser leídos en voz alta, cuidando siempre la correcta pronunciación, los documentos no eran usados en profundidad. A lo mucho, se realizaban preguntas superficiales sobre el tema, mismas que eran respondidas de forma oral. La lectura permanecía como otro ejercicio sistemático que debía reforzar el carácter oral de la lengua.

Caso similar fue el del método “audio-visual” (también conocido como S.G.A.V. por su nombre en francés *structuro-global audio-visuel*). Bajo la iniciativa de P. Guberina (Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb), con el apoyo de P. Rivenc (Escuela Superior de Saint-Cloud) y R. Renard (Universidad del Estado de Mons), apareció en 1958 el primer manual: *Voix et images de France* (Besse, 1995:39; Germain, 1993:153). Apoyado en la psicología de la Gestalt y en la propia teoría de la percepción auditiva de Guberina, el

¹¹ Desde el punto de vista de Chomsky, el estructuralismo lingüístico de Bloomfield daba prioridad a los fenómenos superficiales de la lengua y no se interesaba en sus estructuras más profundas, siendo así que no era capaz de reconocer la ambigüedad que podía producirse en una oración sintácticamente correcta. Además, también sostenía que el aprendizaje de una lengua —ya fuera materna, segunda o extranjera— respondía a procesos innatos y universales, y no a un acondicionamiento de estímulos externos como lo pretendía Skinner (Germain, 1993:147).

método audio-visual buscó enseñar la L2 a partir de la comprensión global del sentido, especialmente a través del oído y la vista.

En una clase normal, los diálogos, elaborados según una secuenciación de enseñanza establecida *a priori*, tenían la función de presentar en primer lugar la lengua en situación, es decir, con toda la carga sociocultural que pudiera conllevar.¹² De allí que recurrir a imágenes sirviera para referir a las circunstancias (espacio-temporales, psicológicas o de interacción) y evitar así el uso de la traducción directa. El factor afectivo y los elementos no verbales también eran tomados en cuenta, al motivar la expresión de emociones con gestos y sonidos. Así, gracias a las diferentes situaciones presentadas, el estudiante comenzaba a registrar las regularidades de la lengua y era capaz de reutilizar los diálogos en otras situaciones.

No obstante, aunque el desarrollo de las cuatro habilidades estaba presente, el papel de la lectura quedaba subordinado nuevamente a la oralidad. Los textos que se sugerían en los manuales servían principalmente para practicar la entonación, el ritmo, las pausas y las uniones entre palabras. Además, se evitaba presentar textos en las primeras clases para no obstaculizar el aprendizaje de la L2:

*Mettre, au début, les textes sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là. [...] Au bout de quelque soixante ou soixante-dix heures du cours, il pourra commencer à lire, à faire de dictées, et bientôt à rédiger.*¹³ (Prefacio de *Voix e Image de France*; citado por Germain, 1993: 154)

¹² Entiéndase secuenciación de enseñanza en el sentido que le otorga H. Besse a *progression*: “*Il concerne l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de L2 sont introduits et/ou travaillés dans la classe*” (1995: 23) / “Concierne el orden y las agrupaciones según los cuales los elementos lexicales y morfosintácticos de L2 son introducidos y/o trabajados en clase”.

¹³ “Poner el texto bajo los ojos del estudiante desde el inicio no es ayudarlo, por el contrario, es colocarlo frente a una enorme masa de dificultades insuperables en el momento. [...] Al cabo de sesenta o setenta horas de curso, él [el estudiante] podrá comenzar a leer, a realizar dictados, y pronto a redactar.”

En estos dos primeros casos presentados, como se ha podido observar, la lectura no ocupó de ninguna manera un papel central en la enseñanza/aprendizaje. Ciertamente, la comprensión escrita se consideraba como parte importante en el desarrollo del aprendizaje de la lengua, sin embargo, no llegaba a profundizarse en la interpretación de los textos empleados. Fue hasta 1970, y como reacción a los métodos ya mencionados, que la aparición del “método integrativo” propuesto por M. Nemni (Germain, 1993: 169) retomó nuevamente el acto de leer pero en función de otros objetivos.

No se trataba más de escoger entre privilegiar lo oral o lo escrito, lo inductivo o lo deductivo de la gramática, sino de lograr equilibrar y variar ambos aspectos de la enseñanza de manera coherente tanto en la teoría como en la práctica. Así pues, partiendo de ese principio, se entendía que las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) estaban íntimamente relacionadas unas con otras, por lo cual era importante dedicarle el tiempo suficiente a cada una de ellas pero no de manera aislada.

La lectura como tal se encontraba presente desde el inicio del aprendizaje, pero no sólo como soporte de la comunicación oral, sino también como objeto individual de análisis y reflexión. Se buscaba identificar puntos de vista subjetivos y juicios de valor en textos supuestamente objetivos, a partir de elementos retóricos como la ironía o el sarcasmo. Esta característica flexible, que proponía analizar en primer lugar las necesidades de los estudiantes y trabajar a partir de ellas, permitió que competencias hasta entonces relegadas, como la lectura y la escritura, tuvieran la oportunidad de ocupar una posición más relevante dentro de la lengua.

Como ejemplo práctico del uso de estos elementos y técnicas, es posible mencionar el caso del subsistema de bachillerato de la UNAM, el Colegio de Ciencias y Humanidades

(CCH). El curso de francés de comprensión de lectura en esta institución tenía por fin el de preparar al estudiante a procesar textos en los ámbitos universitario y profesional (Aguilar, 2010). Aunque el curso trabajó con base en el método lectura-traducción, también se adaptó según el público destinado; es decir, además de dar ciertas precisiones léxico-gramaticales, los textos también se abordaban desde otros dos planos de coherencia-cohesión: tipográfico y discursivo. De esta manera, los individuos tenían la posibilidad de comenzar a leer textos acordes a su nivel de idioma y a sus centros de interés, textos que además de motivarlos les brindaban la oportunidad de adquirir vocabulario.

Esta misma disposición a aceptar y practicar la lectura en clase, fue aplicada por el “enfoque natural” de Tracy D. Terrell con aportaciones de Stephen D. Krashen (Defeu, 1996: 91). El enfoque, iniciado en 1977 —aunque presentado como tal hasta 1983—, intentaba desarrollar la comunicación y la comprensión por partes iguales antes que la producción. El curso comenzaba con la descripción de objetos y acciones simples por parte del profesor, y gracias al constante uso de ciertas palabras y estructuras se ayudaba a familiarizar a los estudiantes con la L2.

Para promover la comprensión y brindar un *input* lingüístico (una entrada), el profesor proponía un gran número de opciones de acuerdo al estado inicial del estudiante más un grado superior de conocimiento ($i + 1$)*. Así, los estudiantes eran invitados a leer muchos textos (auténticos y de todo tipo, periódicos, revistas, anuncios, libros, publicidad, etc.) que ellos mismos podían escoger entre las opciones ofrecidas u otras libremente elegidas en función de sus propios gustos. Con base en ello se practicaban varias estrategias de lectura como: descubrir información específica (**lectura selectiva***), identificar la idea principal (**lectura**

en diagonal*), leer rápidamente para obtener ideas contenidas en una gran cantidad de textos (**lectura extensiva***) o para comprender a detalle el texto (**lectura intensiva***).

Finalmente, la dinámica de la lectura en los métodos hasta ahora expuestos, se caracterizó, tal como se ha podido constatar, por un constante vaivén de acercamientos y alejamientos. Curiosamente fueron los métodos menos convencionales y menos practicados a nivel institucional los que otorgaron mayor participación y libertad a sus sujetos. El enfoque integrativo, por ejemplo, consideraba “actividad” todo aquello que implicara la participación del individuo, ya fueran ejercicios, juegos, trabajo individual o proyectos colectivos. Por otra parte, en el enfoque natural, S. Krashen destacaba la necesidad de un ambiente favorable para el aprendizaje, siendo un “filtro afectivo” lo que permitía una mayor disposición y motivación en la adquisición de la L2. Conforme se acercó el final del siglo XX, las diversas ciencias y disciplinas que se desarrollaron en la época ayudaron a reivindicar el texto, el sitio que debían ocupar los textos por leer y sus receptores en los últimos dos métodos más ampliamente aplicados, como se verá a continuación.

II.2. LEER EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

La influencia indirecta de la gramática chomskiana, que definía “competencia” como la capacidad innata poseída por un locutor para producir nuevos enunciados; la reacción contraria de D. Hymes, quien argumentaba que era necesario tomar en cuenta los aspectos sociales del lenguaje y no sólo la lengua; y el creciente interés de los lingüistas por la intención de comunicación y el contexto social de la Europa de finales de siglo, dio como

resultado en 1975 la aparición del *Threshold Level English* (en inglés) y un año más tarde del *Niveau seuil* (en francés), conocido en español como “nivel umbral” (Germain, 1993: 201).

De este programa diseñado para el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, surgió el *approche communicative* o enfoque comunicativo. Este nuevo enfoque presentaba la lengua como un verdadero medio de comunicación, donde conocer únicamente las reglas, el vocabulario y las estructuras gramaticales de una L2 era una condición necesaria pero no suficiente para la interacción eficaz. Por ello, el contenido presentado se escogía generalmente en función de las necesidades del individuo —según la intención y la situación—, siempre intentando favorecer la autenticidad práctica de la información. Así, la secuenciación de los temas y de las cuatro competencias establecidas dependía enteramente del sujeto de aprendizaje.

Esta revalorización del individuo como comunicador, permitió que la lectura comenzara a tener un papel más relevante. Lo esencial en una competencia de comunicación, residía en las relaciones que se establecían entre los diversos planos y elementos: no era lo mismo pedir a un amigo que cerrase la puerta, que pedirlo a un desconocido. Además de que el sentido comunicado tampoco era totalmente idéntico al mensaje que el locutor deseaba transmitir inicialmente. En este sentido, la capacidad de comunicar era vista como el producto de una interacción social, de una “negociación” entre dos interlocutores.

Esta idea que se traduce, como hemos visto, en lector implícito al aceptar ciertas reglas de acceso, lector modelo al aceptar la multiplicidad de interpretaciones y lector jugador al poner parte de sí mismo en el juego, puede resumirse en un acuerdo armónico entre ambas partes involucradas. De esta forma es posible comenzar a identificar varias similitudes entre los modelos de lector y las estrategias empleadas en el enfoque comunicativo.

En primer lugar, por ejemplo, se encuentra el **punto de vista móvil*** de Iser: a medida que el aprendiente adquiría nuevos conocimientos, estos eran almacenados y reutilizados más tarde. La lectura al igual que el aprendizaje, no era una vía de un único sentido: se trataba en realidad de un constante ir y venir en el plano de la información, para constatar, editar, borrar y fijar; procesos que cabe señalar no son idénticos.

Lo mismo sucede con las nociones de **repertorio*** y de **enciclopedia***. De acuerdo a la teoría de esquemas, era necesario tomar en cuenta las experiencias previas del sujeto, pues el conocimiento del mundo hecho con base en esquemas y escenarios ayuda a asimilar las nuevas situaciones presentadas.¹⁴ *“Il semblerait que la compréhension des textes dépende davantage du background culturel du lecteur que du niveau de complexité linguistique du texte même”* (Duquette citado por Germain, 1993: 154).¹⁵

La participación activa del lector, el mensaje que se buscaba comunicar, las intenciones de quien escribía, el contexto en el que se leía y los motivos por los que se leía, formaron parte del compendio de propuestas de estrategias y competencias para el acto de leer. Un claro ejemplo es la secuenciación expuesta en dos fases por Moirand (1979), donde en primer lugar se realizaba un breve recorrido del texto para obtener una idea general a partir de algunos indicios (título, subtítulos, imágenes, etc., tales como las selecciones circunstanciales y contextuales de Eco) para posteriormente realizar una segunda exploración más detallada y centrada en el aspecto formal (conectores lógicos, elementos gramaticales

¹⁴ Al pensar en la organización de la memoria y del papel que desempeñan las experiencias previas de un sujeto en la comprensión, la teoría de los esquemas propone agrupaciones estructuradas de conocimientos que representan un concepto en particular. Los conceptos se organizan según cierta jerarquía de mayor a menor contenido de información, y la comprensión de un objeto puede ser global o detallada de acuerdo a los esquemas que se posean (Germain, 1993: 26).

¹⁵ “Parecería que la comprensión de textos depende más del bagaje cultural del lector, que del nivel de la complejidad lingüística del texto mismo.”

como lo son pronombres y adjetivos), en el aspecto temático (información relacionada con la organización del discurso en una disciplina en particular), y en el aspecto enunciativo (información relativa a la dimensión pragmática del texto: ¿quién escribe?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc.).

No obstante, aunque los documentos auténticos intentaron desarrollar una verdadera competencia lectora en los individuos, no lo lograron del todo pues la mayor parte de ellos terminaba siendo adaptado a una situación en particular. Aún con este aspecto jugando en contra, debemos señalar y valorar que, la vía de autenticidad permitió una redefinición de la lectura como fin y medio comunicativo cuyo sujeto era consciente del proceso que atravesaba. Esta postura sería potencializada por el siguiente enfoque.

II.3. LEER EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA SEGÚN EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Considerado en sus inicios como un método que surgió en reacción a su antecesor, el enfoque orientado a la acción (*perspective actionnelle*, en francés) se presentó, a decir verdad, como una continuación del enfoque comunicativo. Aunque se derivó del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante MCER), sus bases fueron esbozadas desde 1989, dando como resultado una primera versión en 1998 y finalmente su publicación en 2001.¹⁶

¹⁶ El Consejo de Europa es una organización política fundada en 1949, con sede en Estrasburgo. Contaba con 43 países miembros en 2001 y con 47 en 2017. Entre sus funciones se encuentran reforzar la unidad europea, promover la democracia y los derechos del hombre, solucionar problemas políticos, sociales, jurídicos y culturales; y desarrollar una comprensión mutua entre los diferentes pueblos y culturas del mundo. En el ámbito lingüístico, organiza programas de intercambio, de difusión y certificación de lenguas, y elaboración de marcos teóricos de uso común. (Silva, 2014a)

Este enfoque no se conforma con tomar en cuenta las necesidades lingüísticas e intereses del individuo, sino que a partir de “tareas” con objetivos definidos, el ahora “aprendiente” es considerado como un “actor social”, que hace uso de la lengua en “una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2001: 23).

Así, el MCER transformó el paradigma de la didáctica de la lengua y la cultura, al considerar el término “cultura” como una competencia plurilingüe (Silva, 2006), lo que incluye un gran conjunto de información extra (conocimientos, procedimientos, creencias, modos de pensar y actuar, etc.). Las lenguas-culturas son desde entonces abordadas por medio de competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades o saber-hacer, competencia existencial o saber-ser, y capacidad de aprender o saber aprender) y de competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). A su vez, la competencia lingüística se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua, entre ellas la comprensión oral o escrita.

Dentro de los principios propuestos para la lectura, se establece que la comunicación no se reduce a una simple codificación y decodificación de un mensaje.¹⁷ Por el contrario, es necesaria una adecuada interpretación que no se obtiene exclusivamente de lo que el texto dice, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación (referencia directa a la importancia de las experiencias personales vistas en cada modelo de lector).

¹⁷ Estos principios pueden encontrarse en los apartados: 4.4.2.2 Actividades de comprensión de lectura (*Lecture ou compréhension de l'écrit*), 4.4.2.4. Estrategias de comprensión (*Stratégies de réception*), 4.5.2.2 Comprensión (*La réception*), y 4.6. Textos (*Le texte*). (Consejo de Europa, 2001; 2002)

Es así que la lectura como práctica social se posiciona como una construcción de sentido, es decir, no se trata de una simple (re)construcción de aquello que el autor quiso transmitir sino de una construcción un tanto “original”, en el sentido que cada individuo forma su propia interpretación que al mismo tiempo está acorde con otras ya realizadas, pues se trata de una actividad social.

Dentro del MCER, se propone abordar la lectura a partir de tareas; por ello, es posible decir que dicha actividad tiene como fin acercar al aprendiente a la consolidación del sentido, tal como si hiciera uso de sus competencias en un medio no escolar. Por ejemplo, en clase, el docente podrá pedir a sus aprendientes que formulen hipótesis antes, durante y después de la lectura (expectativas que se pondrán a prueba y se reformularán, según lo postulado por Iser y Eco) partiendo de consignas y estrategias específicas según el tipo de información que requieran. Las preguntas del tipo “¿qué es lo que el autor quiso decir?”, no tienen lugar, pues lo que se solicita no es “descubrir” el mensaje del autor del texto, sino señalar y localizar la información útil para el lector; para lo cual existe una gama amplia de respuestas posibles (o de universos legitimables).

En suma, desde la perspectiva metodológica más actual, el propósito fundamental del acto de leer es sin duda que el individuo sea capaz de hacer uso de sus competencias para ejercer plenamente su papel de actor social. Las dificultades a las que puede enfrentarse un sujeto durante el recorrido no son menos inquietantes que cuando se aborda cualquiera de las otras actividades de la lengua; sin embargo, al desarrollar el aprendiente competencias no sólo lingüísticas, sino también discursivas, metalingüísticas y pragmáticas, el resultado se verá positivamente influenciado tanto para la L1 como la L2.

De esta forma, el individuo deja de ser visto como una vasija vacía que debe ser llenada con información, y se convierte en un sujeto activo perteneciente a un grupo, pero con sentimientos, pensamientos y necesidades propias. Con base en esta premisa, en el siguiente capítulo se expondrán y analizarán actividades prácticas de lectura en el aula de francés lengua extranjera.

CAPÍTULO III

EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL AULA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tal y como se ha visto en los primeros dos capítulos, abordar un texto en el aula no es una tarea sencilla pues en ella interviene una amplia gama de elementos constitutivos que aporta cada participante durante el proceso de lectura. A lo anterior se añaden las características complejas que cada tipo de texto representa y que igualmente deben ser consideradas. Sin embargo, como también hemos podido apreciar, se trata de una actividad enriquecedora para los individuos cuando se lleva a cabo de manera organizada; por ende, debemos tratar de incluirla en la medida de lo posible dentro de la clase de francés.

En la actualidad, encontrar una actividad que se ajuste a las necesidades y los intereses de los aprendientes y además desarrolle su competencia lectora, ya no es un problema, como lo pudo haber sido hace algunos lustros. Las nuevas tecnologías y la red en general nos procuran muchas opciones. De entre ellas, el docente puede encontrar sin dificultad tal vez no la ficha pedagógica perfecta, pero sí alternativas fácilmente adaptables al perfil de los aprendientes a su cargo.

Así pues, en la primera parte de este último capítulo propongo una lista de características observables y evaluables de toda actividad, para posteriormente analizar tres fichas pedagógicas centradas en la comprensión escrita, obtenidas de diferentes espacios destinados a un público de FLE. Por último, concluyo con mi propia propuesta de actividad de lectura, basada en los conceptos claves ya descritos en el capítulo primero y según las nociones establecidas por el MCER en el capítulo dos.

III.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Para el análisis de las fichas seleccionadas fueron considerados cuatro elementos: la información general; la secuencia de aprendizaje —dentro de ésta se tomó en cuenta de manera individual la evaluación—; y por último, el material empleado en la actividad. A continuación, se explica más detalladamente cada parte:

1. Información general: debe ser clara y precisa, presentar un título, el nivel del público al cual está dirigida la actividad, la duración de la misma, las competencias generales y/o comunicativas, así como los objetivos pretendidos. En cuanto a este último punto, Prégent (1990: 22) establece dos tipos: “objetivos generales” y “objetivos específicos”. Sin embargo, es posible considerar un tercer tipo de objetivos que desde el punto de vista varios especialistas de la didáctica constituye un componente más eficaz en el análisis del aprendizaje y de la evaluación; se trata de los “objetivos operacionales” (Tagliante, 2005: 21). Aun cuando no se hagan explícitos dichos objetivos, éstos se encuentran presentes y deben cumplir con cuatro características: univocidad (sin ambigüedades, cualquier persona que asigne la actividad podrá obtener el mismo resultado), comportamiento observable (acciones físicas y no mentales), condiciones de realización (duración de la actividad, materiales de apoyo permitidos, etc.) para que el alumno conozca los medios de los cuales dispone para llevar a cabo la tarea; y criterios de evaluación precisos y enfocados en las competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Secuencia de aprendizaje: se compone de tres momentos — un “antes”, un “durante” y un “después” (Silva, 2014b) —, los cuales a su vez comprenden seis etapas. En el primer tiempo encontramos el “contrato pedagógico” (*contrat pédagogique*) y la

“sensibilización” (*sensibilisation*), donde se prepara y crea un contexto favorable para el aprendizaje. Durante el segundo tiempo caben la “puesta en marcha” o “arranque” (*mise en route*), la “conceptualización” (*conceptualisation*) y la “sistematización” (*systematisation*), que otorgan un papel activo al aprendiente al tiempo que se ejecutan las tareas. En la etapa final, la “reutilización” (*reinvestissement*) y la “evaluación” (*évaluation*) integran los conocimientos y las competencias practicadas y aprendidas.

3. Evaluación: se encuentra estrechamente ligada a los objetivos establecidos previamente, y es por ello que todo objetivo bien formulado es perfectamente evaluable (Tagliante, 2005: 28). La evaluación por sí misma es un tema bastante amplio y complejo que no es posible abarcar en su totalidad en este trabajo, sin embargo lo importante es destacar la forma en que se lleva a cabo la evaluación formativa y sumativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 406).¹⁸

4. Material de apoyo: se revisó la autenticidad y el tipo de material audiovisual y/o complementario que apoya la realización de la(s) tarea(s) propuestas, así como la presentación de las actividades en general, la redacción, la ortografía y la puntuación.

Los elementos aquí señalados estuvieron presentes y disponibles para su consulta casi siempre. En los casos en que no fue posible identificar las partes a primera vista, una exploración más profunda reveló la información faltante, lo que indica que toda ficha pedagógica puede ser analizable y útil, especialmente por su carácter adaptable. Es por ello

¹⁸ El MCER menciona al menos 26 tipos de evaluación que se constituyen en pares, los cuales no deben aplicarse aisladamente sino de forma complementaria.

que nunca se debe descartar de entrada una ficha, aun cuando parezca dudosa en cuanto a su ejecución. Es posible que requiera de un grado de esfuerzo mayor por parte del docente pero, gracias al proceso de revisión y ajustes, al menos se tendrá la seguridad de haber tomado en cuenta el perfil del público, se revalorizará el trabajo de alguien más, se practicarán los conocimientos y las capacidades propias, y posteriormente, los resultados obtenidos podrán ser compartidos con otros profesionales.

De esta manera, y rescatando algunas de mis propias experiencias como estudiante y profesora principiante, señalo en mis próximos comentarios, a manera de sugerencia abierta, algunas modificaciones para un mejor aprovechamiento de las fichas y las actividades que se proponen. Cabe recordar que mi interés y mi objetivo principal en el estudio de la lectura y del lector dentro de la enseñanza/aprendizaje de FLE es no sólo revalorar esta actividad como medio, sino también como fin; además de favorecer una toma de consciencia en el individuo sobre la importancia de sus experiencias propias como fuente de conocimiento y puente de unión en la adquisición de una lengua extranjera.

III.2. SELECCIÓN COMENTADA DE FICHAS PEDAGÓGICAS

A. Ficha 1. *Enfin chez moi !*

La primera ficha pedagógica (anexo 1) fue desarrollada por Myriam Louvriot (2013) y pertenece a Ediciones Didier. Esta editorial se ha especializado, desde finales del siglo XIX, en la creación de material que apoye la enseñanza de FLE en diversos contextos. Su colección *Mondes en VF: Les littératures francophones à votre portée !* reúne una serie de varias obras francófonas clasificadas en distintos niveles para un público interesado en desarrollar su

habilidad de comprensión lectora. El sitio propone también fichas gratuitas de aprovechamiento de dichos materiales.

El libro al cual pertenece la ficha pedagógica fue escrito por Kidi Bebey y se encuentra disponible para su compra en línea (las primeras páginas pueden ser consultadas libremente).¹⁹

1) Información general

- Título: *Enfin chez moi !*
- Nivel: A2 (aunque permite la adaptación a otros niveles)
- Duración: 30 min, es necesario haber leído íntegramente el libro.
- Competencias generales y/o lingüísticas: Producción escrita y oral, gramática y vocabulario.
- Objetivos
 - Generales: Elaborar una lista de objetos, hechos, sensaciones, etc., para relatar una mudanza.
 - Específicos: Narrar una serie de acciones en forma de lista, dar su punto de vista y justificar la elección. Revisar el léxico de la vivienda, los verbos de acción (estructuras de “infinitivo + complemento de objeto”) y la concordancia en el grupo nominal.

2) Secuencia de aprendizaje

El desarrollo de la actividad se divide en cinco partes, la primera “Para empezar (6 minutos)” [*Pour commencer (6 minutes)*] propone organizar una lluvia de ideas motivada por una serie de preguntas en torno al tema de la mudanza y las experiencias de los aprendientes (sensibilización). Éste es de uno de los ejercicios más flexibles y recomendables para

¹⁹ K. Bebey es una autora francesa de padres cameruneses que escribe principalmente sobre la cultura parisina mezclada con las raíces africanas propias de su infancia y vida cotidiana. En su mayoría, sus obras se dirigen a un público tanto infantil como juvenil.

comenzar a abordar un tema, pues va de lo más general a lo particular, ayudando a definir el tema. Además, brinda al profesor información acerca de los conocimientos socioculturales de sus alumnos —mismos que podrá usar posteriormente como puente de unión con los nuevos conocimientos adquiridos— y permite al individuo expresarse abiertamente sin temor a equivocarse, aportando ideas, desarrollando su capacidad de escuchar a otros y adoptando una postura con base en todos los puntos de vista.

Luego de la lluvia de ideas, se propone que los estudiantes imaginen su propia mudanza y lo que harían apenas llegar a su nuevo hogar. Deben escribir una frase usando la fórmula “Verbo en infinitivo más complemento de objeto” (arranque). Para ayudarse, los aprendientes pueden usar el ejemplo dado por la protagonista de la obra, y lo que se busca es animar la reflexión personal en superficie.

En segundo lugar encontramos “Analizar (9 minutos)” [*Analyser (9 minutes)*]. A partir de algunos fragmentos del texto, el profesor formula preguntas que los alumnos pueden responder citando frases en específico del texto (conceptualización). A simple vista, hacer preguntas y esperar una respuesta correcta no parece desarrollar completamente la comprensión del alumno; sin embargo, las preguntas que se proponen introducen indirectamente los conocimientos que se espera que los alumnos adquieran. Por ejemplo, el profesor comienza preguntando por qué la protagonista decide ir a hacer las compras y qué clase de cosas piensa adquirir. Enseguida, se reflexiona sobre la lista de compras mencionada, pues cada objeto hace referencia a un aspecto del personaje. Inmediatamente, se procede a interrogar a los alumnos sobre lo que ellos piensan acerca de las cosas que la protagonista decide comprar y el orden de sus acciones: desempacar, buscar muebles, ir de compras, conocer el vecindario, etc. Por último, se hace hincapié en el hecho de que la lista de compras

y de cosas por hacer no refiere únicamente a objetos materiales y hechos concretos, sino que también incluye aspectos emocionales y personales (sistematización).

En tercer lugar, “Escribir (10 minutos)” [*Écrire (10 minutes)*] se enfoca en la producción escrita. Una vez que los alumnos han construido su propio conocimiento a partir del texto, es necesario verificar la coherencia entre los objetivos planteados y la percepción de los estudiantes. Este también es el momento idóneo para favorecer la expresión autónoma y personal. Para integrar los conocimientos y las competencias, en la cuarta parte “Comunicar (5 minutos)” [*Communiquer (5 minutes)*], después de una lectura colectiva de todas las listas producidas, se alienta a los estudiantes a dar nuevamente su opinión sobre los textos del resto de la clase (reutilización).

3) Evaluación

Se aprecia una evaluación formativa a lo largo de toda la secuencia. Desde la etapa de sensibilización, se espera que el alumno participe activamente y se mantenga dispuesto a escuchar, compartir y comentar, además de presentar una producción propia que muestre su nivel de aprehensión. También se encuentra una tabla de auto-evaluación que proporciona al alumno una serie de criterios que indican su desempeño durante el trabajo. La auto-evaluación es un elemento clave en la evaluación del aprendizaje pues contribuye a crear conciencia sobre el esfuerzo realizado y los aspectos por mejorar. Así, las listas producidas pueden volver a ser revisadas y corregidas. La autora de la ficha anima a que los estudiantes hagan un compendio de sus trabajos y los publiquen en línea, e inclusive que los envíen a la página web de la editorial.

4) Material

La obra en la que se basa la ficha pedagógica puede considerarse como material semiauténtico pues aunque es un texto literario real, se creó para cierto tipo de público, en este caso para principiantes de nivel A2. Además, se incluyen varias sugerencias complementarias que el alumno y el profesor pueden consultar para profundizar en el tema: libros, películas, historietas, etc. El único inconveniente es que estos complementos no fueron específicamente diseñados para el nivel ya señalado. Por otra parte, el sitio web de Didier ofrece la posibilidad de conseguir el audiolibro que puede acompañar la lectura en silencio. El profesor cuenta también con una ficha de referencia sobre la autora, su estilo, su bibliografía, y sobre la literatura relativa a la migración, que le proporciona información extra sobre la obra estudiada.

Ahora bien, aunque la ficha promueve y da lugar a la expresión, ésta se desarrolla en su mayoría de forma individual. Antes de pasar a este momento de reflexión en solitario, podría desarrollarse más el trabajo en equipo durante las etapas de arranque y conceptualización. En lugar de que el estudiante escriba de forma individual y en silencio su oración sobre su primera acción al mudarse, podría intercambiar inicialmente ideas con un compañero. El trabajo en parejas con individuos de su mismo nivel de conocimientos ayudaría a aumentar su confianza antes de enfrentarse al resto del grupo.

Un nivel A2 todavía depende en cierta medida de la L1, por ello es probable que las primeras listas producidas sean demasiado breves y con oraciones sencillas, aun cuando se haga hincapié en que la parte emocional y literaria es importante. Así, la producción podría desarrollarse en tres partes, con textos complementarios intermedios que ayuden a mejorarla. Por ejemplo, luego de tener una primera lista de acciones puede sugerirse comparar con la

de alguien más y a continuación opinar en torno a las semejanzas y diferencias que se encontraron. Enseguida, puede retomarse el texto o presentarse una nueva lista, que resalte la parte sentimental y emocional de quien la escribe para que los estudiantes vuelvan a trabajar su propia lista y la personalicen aún más. Luego de una corrección, en pequeños grupos se escogería la lista más completa. Así, el profesor puede presentar un desafío final a sus alumnos al mostrarles un tercer ejemplo más literario y pedirles que intenten hacer uno similar siempre en equipo, con la lista previamente elegida.

En resumen, la primera ficha es adecuada en tanto que cumple con los elementos necesarios de una propuesta pedagógica. Los puntos clave de una lectura basada en la acción, tales como el uso de conocimientos previos como base y conexión con los nuevos —ese conjunto de experiencias a los cuales hacían referencia Iser y Eco— son incluidos en la actividad cuando se pide al aprendiente expresar su opinión con respecto a un tema. Este proceso mental que comienza de forma individual se ve inserto en un grupo social, en el cual se deben intercambiar interpretaciones. Y como producto de ese flujo de ideas y aportes, otras competencias se ven enriquecidas.

Sin embargo, el texto base no se trabaja con profundidad ya que sólo se utilizan escasas tres o cuatro páginas para detonar la actividad entera. Siendo así, quizás sería prudente no solicitar una lectura completa para cumplir con los objetivos y en su lugar, leer únicamente por secciones o capítulos para poder aprovechar mejor el texto. Por otra parte, el tipo de lector que se refleja a lo largo de la actividad está situado muy cerca del modelo de Iser, pues quien decide qué partes de la obra y sobre qué aspectos gramaticales debe trabajarse es el docente, dejando espacios limitados de autonomía para una verdadera reflexión del aprendiente y del desarrollo de la comprensión lectora. Aun así, leer un libro durante el curso,

a partir del cual se lleven a cabo diferentes tareas puede ser una buena forma de incitar a los estudiantes a leer por iniciativa propia fuera del aula de clases, especialmente si se trata de un texto escogido por ellos mismos.

B. Ficha 2. *Barbe bleu découpé en morceaux*

La segunda ficha escogida (anexo 2), fue escrita por Isabelle Pérez (2013) y forma parte del número 366 de la revista de la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF): *Le français dans le monde*. Esta publicación bimestral divulga, desde 1961, información actualizada en cuanto a nuevas formas y técnicas de enseñanza en el área de francés, así como de temas francófonos de interés común —literatura, cine, música, cultura—, entre otros. Cada ejemplar ofrece además varias fichas pedagógicas para su aprovechamiento en clase. El texto a partir del cual se trabaja es un cuento adaptado del escritor francés Charles Perrault.

1) Información general

- Título: *Barbe bleue découpé en morceaux*
- Nivel: A2/B1
- Duración: no especifica
- Competencias generales y/o lingüísticas: Comprensión escrita y, aunque no se especifica, producción oral y gramática (*passé simple*).
- Objetivos
 - Generales: Realizar búsquedas en internet en francés
 - Específicos: No se mencionan pero se deducen, reconstruir una sucesión de hechos, reescribir un final alternativo a una historia, identificar los temas principales de un cuento, establecer una relación entre un personaje literario y un personaje histórico.

2) Secuencia de aprendizaje

La actividad inicia directamente con la indicación de entregar el texto a los estudiantes (conceptualización), saltando así el punto de contacto entre la secuencia y la experiencia de los participantes. Es por ello que, para despertar la voluntad y el interés de aprender, tal y como vimos con la ficha anterior, sería adecuado comenzar con una lluvia de ideas sobre los conocimientos de los individuos acerca de los cuentos clásicos que conocen (sensibilización). Y esto es algo que se menciona superficialmente como ventaja de escoger un cuento para trabajar en clase de FLE: “*si les étudiants connaissent déjà l’histoire, ils sont plus motivés et il est plus facile pour eux d’aborder ce texte en français*” (Pérez, 2013).²⁰

Enseguida, antes de ofrecer el texto por escrito, el docente puede presentar el cuento por medio de imágenes y audios, para dar pistas a los alumnos sobre la historia que va a trabajarse (arranque). Es importante no mencionar aún el título o el nombre del autor. En esta fase, también es recomendable que luego de ver y/o escuchar, se permita a los estudiantes intercambiar hipótesis en parejas o por grupos de tres.

A continuación en la etapa de sistematización, se encuentra “Reconstituir el relato” (*Reconstituer le récit*). Los aprendientes, organizados por equipos, deben leer el cuento fragmentado para reconstruir el orden correcto de la narración. Aunque no se menciona en la ficha, el profesor y el grupo completo deben revisar las estructuras propuestas en conjunto antes de pasar al documento 2, “Analizar el texto” (*Analyser le texte*) que tiene por objetivo verificar que los estudiantes hayan comprendido la lectura (conceptualización). A partir de una decena de oraciones que el docente evoca, los estudiantes deben responder con

²⁰ “Si los estudiantes conocen ya la historia, están más motivados y es más fácil para ellos abordar este texto en francés.”

“verdadero” o “falso” según la lectura realizada. Ésta etapa termina con un repaso gramatical: subrayar los verbos en *passé simple* e identificar su verbo en infinitivo. De esta manera, se induce a los estudiantes a asociar los diferentes elementos que estructuran la forma del tiempo conjugado sin tener que hacer explícita la regla, permitiendo al individuo formular sus propias hipótesis, confirmarlas y crear su propia norma, es decir, su gramática interna.

Para fomentar la expresión individual, los alumnos deben imaginar un final alternativo (reutilización). Esta parte favorece la creación y la originalidad de cada individuo, cuyos resultados pueden ser comentados más tarde para cotejarlos con los del resto del grupo. Después de ello, se propone encontrar la moraleja de la historia para hacer consciencia de la utilidad de los cuentos. Y, para situar la secuencia en un plano de acción, se sugiere realizar una investigación en línea sobre los posibles personajes históricos en los cuales pudo haberse basado el autor para caracterizar al personaje de Barba Azul.

3) Evaluación

Si bien la ficha no propone una manera de evaluar los conocimientos adquiridos, es posible adaptar la última actividad —seleccionar y presentar un personaje histórico— de tal forma que, gracias a ella, el profesor pueda verificar si el estudiante comprendió el punto de caracterizar un personaje y narrar un suceso en orden cronológico. Una auto-evaluación sería también conveniente para que el aprendiente conozca su progreso y los puntos débiles a mejorar.

4) Material

Fuera del texto principal a partir del cual se trabaja, el cual pese a ser un documento auténtico está adaptado para el público a tratar, no hay ningún otro indicio de material disponible para

consulta. No obstante, eso no significa que no pueda incluirse otro tipo de material adicional, por ejemplo: presentar otras versiones de la historia, un libro ilustrado, dibujos animados, una película, una pieza de teatro, etc. Las posibilidades son infinitas cuando se trata de encontrar material extra que ayude a cernir los objetivos.

Así pues, esta segunda selección demuestra que, aun cuando una ficha no cumple con todos los requerimientos necesarios, es posible trabajar bien siempre y cuando seamos conscientes de cuál es la intención. Se debe tener presente que una ficha pedagógica es una guía pero no un método que haya de seguirse al pie de la letra. También es correcto saber sacar ventajas de las lagunas que se puedan encontrar. El acierto de esta propuesta es la elección de trabajar con un texto literario conocido por el público, pues no sólo permite a los estudiantes sentir confianza en cuanto al contenido, sino que además ayuda a consolidar la identidad y el compromiso del estudiante respecto a su aprendizaje.

Lo mismo sucede con el tipo de lector que se maneja durante la actividad, de llevar a la práctica la ficha tal cual se propone, sólo permaneceremos en una autonomía aparente por parte del lector. Si decidimos ahondar un poco más en los antecedentes y posibles estructuras, podríamos permitirle al aprendiente estar más cerca de ser un lector-modelo en el sentido que Eco le otorga, pues el aprendiente estará en la disposición de argumentar sus hipótesis de lectura.

Lo que podría mejorarse es profundizar la presentación del personaje histórico, hablar también de cuáles son las características que lo asocian con el personaje literario, explorar si se conocen otros cuentos con una temática similar, indagar si a los aprendientes les agradan o no ese tipo de lecturas y porqué. En la evaluación, explorar las cuestiones personales, tales

como gustos y preferencias, disimula el hecho de que se está siendo calificado, y por tanto, contribuye a reducir la ansiedad (filtro afectivo).

Hasta ahora, y luego de revisar las dos primeras propuestas, podemos llegar a la conclusión de que en las actividades sugeridas, la lectura ocupa gran parte esencial del proceso de aprendizaje pero no es utilizada como fin, sino como medio. Esta tendencia a utilizar los textos y su análisis para alcanzar un objetivo diferente al desarrollo de la competencia lectora —caso similar al que Iser encontró con los modelos de lector de su época— debería reconsiderarse al planificar una sesión de trabajo. Y es por ello que la tercera actividad por analizar, aunque no es propiamente una ficha pedagógica, sirve como guía para abordar la lectura a partir de estrategias discursivas.

C. Ficha 3. *Partir à l'étranger*

La lección 12 (anexo 3), pertenece al manual de comprensión escrita nivel 1 (*Compréhension écrite niveau 1*) de Sylvie Poisson-Quinton (2004), y forma parte de la colección *compétences*, de la editorial CLE International. El objetivo de estos manuales —entre los cuales también se encuentran los que se centran en la comprensión y expresión oral— es complementar el trabajo en clase o brindar las herramientas necesarias a quien aprende de forma autodidacta.

1) Información general

- Título: *Leçon 12. Partir à l'étranger*
- Nivel: A1
- Duración: no especifica
- Competencias generales y/o lingüísticas: Comprensión y producción escrita, gramática (expresión de la concesión *malgré/pourtant*, relación causa-

consecuencia, situarse en el tiempo) y léxico (los franceses en el extranjero y países extranjeros).

o Objetivos

- Generales: Identificar palabras esenciales en un texto, campos semánticos y la cronología.
- Específicos: Otorgar un título a una imagen, identificar el tipo de anuncio al cual responde una carta de candidatura, analizar la estructura de un texto (ir de lo preciso a lo general), seleccionar de una lista de palabras aquellas que son necesarias para identificar el tema de un texto, así como para marcar el paso del tiempo.

2) Secuencia de aprendizaje

La lección está organizada en tres partes un antes, durante y después de la lectura. Es así que la primera página muestra una imagen a la cual se debe otorgar un título que la identifique (sensibilización), las palabras clave que se desprendan de esta primera actividad, se relacionarán posteriormente con los siguientes dos documentos presentados: un *curriculum vitae* y una carta de candidatura. Con el fin de deducir a qué tipo de anuncio responden estos dos textos (arranque), el aprendiente debe trabajar en superficie e identificar las palabras esenciales que le ayuden a asociar dichos documentos, las cuales se encontraran en el mismo campo semántico. Esta etapa se acompaña por un cuadro de vocabulario relacionado a los viajes y observaciones gramaticales respecto al pasado compuesto, expresar la opinión y el deseo.

Durante la lectura principal, el texto brinda la temática a trabajar con profundidad (conceptualización): la expatriación de los jóvenes franceses en busca de nuevas oportunidades. Asimismo, el documento se acompaña de notas sobre el nuevo vocabulario (desempleo, temor, negativas) y la gramática (expresión de la concesión y la consecuencia,

introducidos por marcadores como *malgré, pourtant, alors*) que pueden resultar difíciles. Luego de una primera lectura, se solicita observar con cuidado la estructura para reconocer los ejemplos precisos que se dan antes de generalizar el contenido. Para corroborar la comprensión, el aprendiente debe responder una serie de preguntas abiertas y de opción múltiple en torno al tema (sistematización). Entre las preguntas destacan señalar el posible significado de una palabra o expresión en particular, seleccionar varias palabras que definan cierta idea, transformar oraciones haciendo uso de la concesión.

En la etapa final, se sugieren dos textos más para complementar el tema de la migración. Ambos están acompañados de precisiones léxico-gramaticales y tienen por objetivo detallar las marcas de tiempo, así como la expresión de la causa y la consecuencia. Una vez revisados y unificados todos los elementos de la lección, continúa la producción escrita (reutilización): redactar en primera persona y con ayuda de los marcadores cronológicos el *CV*; completar un texto con las causas de la emigración de los vascos a América del sur; responder a un par de preguntas sobre la migración en el propio país.

3) Evaluación

Dado que la lección está inserta en una unidad que comprende otras dos lecciones, la autoevaluación corresponde a todas las actividades realizadas. De entre ellas se descartaría el ejercicio número 4 (*Repérer les ressemblances et les différences entre deux documents*) y el número 6 (*Repérer les différents temps du passé*), que no fueron tratados en la lección analizada. En el resto de los ejercicios propuestos se observan pruebas de léxico (barrer el intruso, unir campos semánticos, organizar cronológicamente una serie de eventos biográficos) y de gramática (reformular oraciones con causa-consecuencia y oposición-concesión). Contando el número de aciertos y comparándolos con las correcciones que se

incluyen al final, el aprendiente sabe si su desempeño fue o no suficiente, si debe volver a las lecciones y repasar un poco más, o continuar con la siguiente unidad.

4) Material

De manera general, los documentos incluidos son acertados pues incluyen variedad de información relacionada al mismo tema con el que se trabaja, además de presentarse bajo distintos formatos. Lo que no puede asegurarse es si se trata de material completamente auténtico o semiauténtico, y el único inconveniente que personalmente encuentro, es quizás, el poco espacio que se le dedica a la literatura. Ciertamente, se incluye al final un pequeño poema de Jean Tardieu que invita al lector a indagar más sobre él y su producción en caso de llegar a interesar, pero se trata más como material de apoyo que como material de trabajo.

De manera general, aunque la tercera propuesta presentada se centra más en el desarrollo de una competencia lectora, no da lugar a una participación libre o autónoma por parte del lector, pues no incluye actividades que permitan comentarios entre varios participantes. Se trata en su mayoría de un trabajo individual. Lo que podríamos hacer para adaptar el trabajo en clase, con un grupo de varios estudiantes, sería motivar la interacción y movimiento más allá de opiniones, de interpretaciones. Esto haría que el lector pasivo se transformara en un lector-jugador tal como ya se analizó en el primer capítulo.

En resumen, lograr el equilibrio entre autonomía, participación, disposición, interés, aprendizaje, y demás, no es cuestión única de la elección de texto o textos a trabajar, como tampoco lo es del tipo de actividades que se organicen; sino de cómo se proyecte uno sobre el otro, de manera que el aprendiente sea capaz de encontrar y desarrollar su ritmo de trabajo

tanto individual como colectivamente. Esto es lo que intentaré en la siguiente parte de este capítulo, con mi propuesta de lectura.

III.3. PROPUESTA DE LECTURA

En este último apartado, presento mi propia ficha pedagógica para tratar la lectura en clase, según los principios tratados en los capítulos anteriores. Los textos a partir de los cuales se desarrolla la actividad son la fábula de La Fontaine “*Le corbeau et le renard*” (anexo 4) y la adaptación de la misma (anexo 5) realizada por Rébecca Monnery (2015).²¹ La producción de esta autora se inscribe dentro del género de la literatura interactiva o “librosjuegos” (*livres dont vous êtes le héros*). Surgidas en la segunda mitad del siglo XX, estas novelas tuvieron una época de gran auge a nivel internacional en 1980 debido a sus prácticas lúdicas y la atención mostrada al lector, aspectos que son interesantes para su aprovechamiento con un público de francés lengua extranjera.

La ficha fue concebida para un nivel A2, según las descripciones de dominio de la lengua del MCER; y está dividida en tres partes: un antes, un durante y un después de la lectura. No obstante, tal como se mencionó previamente, no se debe descartar la posibilidad de adaptar el contenido para otro nivel, especialmente si se trata de uno completamente básico. Por otra parte, entre los objetivos generales establecidos destaca la importancia de hacer consciencia en los estudiantes, sobre los diferentes modos de lectura así como las interpretaciones que pueden surgir como consecuencia de ello.

²¹ Escritora francesa cuyas obras se dirigen en su mayoría a un público infantil. También dirige talleres de escritura en línea. (<http://rebeccamonnery.com/>)

¡Ñam-ñam! ²²			
Nivel	A2	Duración	1h 20
Competencias	Comprensión y producción escrita.		
Objetivos	Generales	Leer, comprender y comparar fábulas Reescribir el desenlace de una historia Redactar una fábula a partir de un acontecimiento cotidiano	
	Específicos	Identificar las partes de una fábula (personajes, estructura diegética, moraleja) Desarrollar estrategias de lectura (uso de cognados, esquivar la dificultad, recurrir al contexto y a los conocimientos previos). Reconocer las semejanzas y diferencias entre dos o más versiones de un mismo suceso. Escribir un desenlace alternativo a una historia. Adaptar una situación cotidiana en forma de fábula.	

La primera parte comprende la etapa de sensibilización y busca activar el repertorio y la enciclopedia de los lectores en potencia. Con una lluvia de ideas, se invita a los estudiantes a aportar palabras en torno al género literario de la fábula. Permitir que sean ellos mismos quienes escriban en el pizarrón desactiva el filtro afectivo, al otorgar un mayor grado de confianza en la capacidad propia de sugerir ideas; también saca de la rutina y activa en un primer momento al individuo. Otra opción es entregar pequeños trozos de papel donde ellos escriban, para posteriormente organizarlos según su naturaleza y estadística. No obstante, el método tradicional no está excluido, especialmente con grupos numerosos o en espacios de trabajo reducidos.

En seguida se discute brevemente las ideas surgidas para favorecer la asociación de conocimientos, se indaga en las fábulas conocidas por los individuos hasta encaminar la conversación hacia el primer texto elegido, la fábula de La Fontaine (anexo 4).

²² La versión en francés de esta ficha se encuentra como anexo 6.

I. Antes de leer

Sensibilización (10 minutos) — Iniciamos con una lluvia de ideas entorno a la palabra “fábula”.

- Los estudiantes se levantan y escriben por sí mismos sus ideas en el pizarrón
- El profesor entrega de 1 a 5 trozos de papel para que cada uno escriba palabras clave.
- El grupo dice en voz alta sus ideas y el profesor toma nota de ellas.

Entre las palabras propuestas encontraremos, muy probablemente, nombres de animales, autores (Esopo, La Fontaine, Monterroso, etc.), títulos (“El lobo y el cordero”, “La cigarra y la hormiga”, “La lechera y el cántaro de leche”), función social del género literario, elementos, etc.

Se comenta de manera general la información reunida y se pregunta a los aprendientes sobre las fábulas que ellos conocen. En caso de ser necesario, se guían las respuestas con pistas audiovisuales, hasta obtener cualquier referencia del texto que va a trabajarse.

Luego de presentar la primera fábula, se pide a los estudiantes que hagan una primera lectura individual y en silencio, dándoles tiempo para que realicen su lectura siguiendo su propio método pero sugiriendo que, cuando encuentren problemas de léxico, rodeen la palabra —omitiéndola así temporalmente— y continúen leyendo a la espera de poder encontrar el sentido correcto conforme sigan con su lectura.

Finalizado el primer encuentro, por parejas, los aprendientes discuten sus descubrimientos, realizan hipótesis sobre las palabras o expresiones en común que no lograron definir, e infieren sobre su significado. Una segunda lectura en grupo, guiada por el profesor y con base en el contexto en que se sitúa la trama, ayudará a completar aquellos espacios en blanco que persistan. Los comentarios finales deberán exponer la facilidad o la dificultad con la que lograron superar las indeterminaciones del texto; así como en la opinión que tengan acerca de las acciones de los personajes.

A continuación se presenta el segundo documento (anexo 5) con el fin de trabajar la variedad interpretativa. Que la lectura de este texto se realice de pie y en voz alta, tiene más de una ventaja. Primero, se aleja un poco de la práctica tradicional ya realizada; segundo, se hace referencia al carácter oral del género trabajado. Las fábulas, como parte de la cultura popular propia de una sociedad, eran transmitidas de esa forma, sin un papel como intermediario. Y tercero, más importante, conforme el grupo inicial se va dividiendo en grupos más pequeños, los estudiantes se dan cuenta de la variedad de opiniones e interpretaciones que puede existir en torno a un mismo texto.

Gracias a la primera lectura de la fábula de La Fontaine, los aprendientes estarán más familiarizados con el tipo de acciones que se desarrollan en el segundo texto, aun si éstas cambian de sujeto y de objeto. El “uso de conocimientos previos”, la “inferencia” y la “lectura crítica”, como estrategias de lectura, sirven para tomar una u otra opción según los parámetros personales. Además, permitimos que los lectores jueguen y se mantengan en un estado de **ilusión***, en el sentido que le da Picard a esa palabra, alentándolos a que se involucren y sean parte de la historia.

Así pues, al finalizar esta actividad, se discute grupalmente sobre los desenlaces encontrados y la forma en que se llegó allí, así como la estructura que el género sigue (personajes, problemática, resolución, moraleja). Finalmente, pueden presentarse versiones de otros autores —Esopo, Fedro y María de Francia (anexo 7)— como referencias para comparar y sostener la idea de multiplicidad de interpretación.

El trabajo es más profundo al dejar que los aprendientes deduzcan el funcionamiento de la lengua y creen sus propios conceptos, que son revisados y regulados por el docente antes de ponerlos en práctica. La producción de un final alternativo sirve para verificar que los

conocimientos previamente estudiados tengan coherencia con los objetivos establecidos. Además, permite una mayor libertad, promueve la autonomía y hace patente la posibilidad de tener errores, de practicar y de experimentar.

El objetivo es presentar las producciones creadas por los equipos, explicar el motivo por el cual los aprendientes escogieron uno u otro final, y comentar de manera general con el resto del grupo la opinión personal respecto a esa versión de la historia. Así, el profesor podrá poner en contexto el aprendizaje y establecer la relación entre los diferentes saberes.

II. Durante la lectura

Arranque (20 minutos) — Presentar la fábula de La Fontaine para ser leída en silencio e individualmente. Es necesario precisar el uso de las estrategias de lectura como “cognados”, “esquivar la dificultad” y, posteriormente, “recurrir al contexto” para definir las ambigüedades. Los resultados se comentan en parejas para comparar, inferir y reducir el número de indeterminaciones lexicales.

La segunda lectura es en grupo y guiada por el profesor, para terminar de resolver los espacios en blanco restantes. Los comentarios finales del texto deberán girar entorno a las dificultades encontradas y las opiniones personales acerca de los personajes y su forma de actuar.

Conceptualización (30 minutos) — Entregar el texto lúdico de Monnery para una lectura colectiva. Los aprendientes deben colocarse juntos en el centro del salón de clases, pero a medida que la lectura avanza y eligen la continuación de la historia, el grupo se irá reorganizando en equipos más pequeños.

Terminada la lectura se comenta, por equipos y en grupo, los desenlaces a los cuales se han llegado. En ese momento, se puede presentar una tercera versión de la fábula (Esopo, Fedro, María de Francia) para comparar.

Sistematización (20 minutos) — Los equipos resultantes tendrán que reescribir el desenlace, a partir de la última elección tomada (páginas 6, 12 y 14), respetando siempre la estructura de la fábula.

Finalmente, para reutilizar los conocimientos y estrategias practicadas, el trabajo en casa consiste en adaptar una situación de la vida cotidiana, de forma que se convierta en una fábula actual. Se debe tomar en cuenta la estructura, caracterización de los personajes y moraleja.

Para conocer el nivel de comprensión de los aprendientes, se propone un cuestionario sobre la lectura realizada (anexo 8). Para el docente, se ofrece una serie de criterios y de características observables que ayudará a asignar una nota a las producciones (anexo 6). Es importante recordar que la comprensión de textos no es algo que pueda evaluarse a partir de rasgos específicos, especialmente si lo que se intenta hacer es reconocer la variedad de formas de lectura. Por ello, la evaluación estará enfocada a los conocimientos adquiridos, así como a las competencias que acompañaron la comprensión de la actividad.

III. Después de la lectura

Reutilización (Trabajo en casa) — Escoger alguna situación de la vida cotidiana para adaptarla a una fábula. Es importante respetar la estructura y realizar los cambios necesarios.

Evaluación — Para evaluar, se aplica un cuestionario de lectura que servirá al aprendiente para autoevaluarse, y permitirá al docente reconocer las preferencias. Esta información será útil en las próximas selecciones de material de trabajo. Finalmente, se propone una escala de evaluación con fines sumativos.

En resumen, en la aplicación práctica de una actividad que intente enfocarse en el desarrollo de una comprensión lectora, no bastará haber comprendido el texto y aprehendido su posible significado; será necesario conocer también de otras lecturas realizadas, o bien, cuestionarse uno mismo el motivo de por qué nuestras interpretaciones y conclusiones han desembocado en tal o cual conclusión particularmente. Cuando se trata de trabajar con grupos, es más fácil acudir al intercambio e interacción crítica de las ideas que surgen en el momento como consecuencia de la lectura de un texto, y éste es un elemento que no debe desaprovecharse.

CONCLUSIÓN

Leer en lengua extranjera representa un reto mayor al que significa leer en lengua materna, no sólo por la cantidad de nuevos elementos (lingüísticos y socioculturales) que entran en juego, sino también por la implicación y compromiso que la lectura como acto propio exige del individuo. Ya sea una obra literaria o un pequeño anuncio, una carta personal o formal, la transmisión del mensaje va más allá de la intención de quien lo produce. En un intercambio que requiere de más de un participante, la lectura se posiciona como acto de comunicación tanto o más importante que la producción oral, debido a su capacidad de permanecer y traspasar el tiempo de su enunciación. Es por ello que leer como parte de la enseñanza/aprendizaje de una lengua en vías de adquisición, debe reconsiderarse como actividad meta y no únicamente como medio, si lo que buscamos es desarrollar una verdadera competencia lectora.

La posición que ocupó la comprensión escrita durante las etapas más tempranas de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo limitada en la mayoría de los métodos y las prácticas. Sin embargo, gracias a las nuevas ideas que se desarrollaron en torno a la manera de abordar un texto, promovidas por la influencia de otras disciplinas como la literatura, ayudaron sin duda en la renovación del interés y preocupación por la figura del lector, y en especial por las conexiones que éste establecía con un texto.

Así pues, desarrollar una verdadera competencia en comprensión escrita va más allá de memorizar el vocabulario y saber aplicar las reglas gramaticales necesarias, o de realizar cuestionarios al finalizar una lectura para “verificar” si se ha entendido el texto. Se trata de suscitar una interpretación un tanto exclusiva en cada individuo pero con igual posibilidad

de ser compartida y discutida, a partir del acto de leer, de sus experiencias previas y del conocimiento nuevo que se forme gracias a ambos elementos. El reto al que debe enfrentarse cada docente que desea profundizar en el tema es justamente hacer que sus alumnos sean conscientes de que leer no significa únicamente decodificar o descifrar un mensaje, y de que la lectura tiene un fin más allá del informativo y pragmático que solemos atribuirle. Se trata de lograr que los aprendientes se adueñen del texto y logren jugar con él –y con la lengua, de manera más general–. De esa manera, podrán hacer uso de las herramientas lingüísticas y textuales no solo en el medio escolar, sino también fuera de él, de manera más personal. Éste deberá ser uno de los objetivos perseguidos con cada actividad que se proponga.

En definitiva, el trabajo que se ha realizado hasta ahora para reivindicar la comprensión escrita como actividad es meritorio pero dista de estar completo. En efecto, siguen pendientes de resolver diversas cuestiones de orden institucional, allí donde la prioridad sigue siendo, por ejemplo, saber expresarse con propiedad en diferentes contextos y situaciones antes que cualquier otra cosa. A menos que hablemos de un curso enfocado totalmente en la comprensión escrita para preparar un examen que certifique los conocimientos mínimos de lectura, el trabajo explícito enfocado al desarrollo de esta competencia sigue siendo relegado con demasiada frecuencia, por la complejidad que representa para todos los involucrados en su desarrollo.

Con la investigación realizada en este trabajo, he podido presentar, en cierta medida, algunos de los elementos indispensables para fomentar una mayor toma de consciencia en cuanto a la lectura y sus componentes, mismos que espero resulten útiles como referencia a los interesados en este campo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

En mi caso particular, luego de una primera clase prueba en la que llevé a la práctica mi propuesta para abordar la lectura en el tercer capítulo, puedo dar cierre a este trabajo y compartir mi experiencia sobre lo ocurrido en esa sesión. En dicha clase compuesta por quince alumnos de entre 15 y 21 años de edad, todos ellos con un nivel de lengua A2, la lectura de los textos se realizó sin problemas y de la forma sugerida. Gran parte de los alumnos conocía ya, o recordaba haber escuchado, la fábula utilizada; e incluso quienes no tenían ningún conocimiento de ella —aspecto que jugó más a favor que en contra de la actividad, como lo explicaré más adelante— pudieron seguir al resto sin problema. La lluvia de ideas ayudó igualmente a suscitar un interés por el texto a quienes no estaban del todo familiarizados.

Un elemento que me resultó curioso en esta etapa inicial, fue el grado de implicación que generó la fábula en algunos alumnos, pues varios de ellos se animaron a compartir historias personales sobre su infancia cuando sus padres les contaban cuentos e historias. Asimismo, este acercamiento sirvió como motor clave para que los aprendientes se sintieran parte de la historia y por ende, fueran conscientes de su lectura.

Explicar, escuchar y compartir las razones para escoger tal o cual desenlace también fue un gran acierto que ayudó a mantener la atención de todos en el tema central. Y esto desembocó en un debate final sobre el trabajo en casa: adaptar una situación actual a una fábula nos llevó a discutir sobre nuestra sociedad actual y sus problemas. Es quizás este último punto el único que considero debe vigilarse en mayor grado, ya que al estar los aprendientes tan inmersos e involucrados en la actividad, el factor ilusión puede correr el riesgo de ser transgredido. Además, la energía de la clase reunida a todo lo largo de la dinámica, encontró su punto más alto y tuvo que liberarse justo al final de la sesión.

Más allá de esa posible crisis social, el resto de la clase se desarrolló con tranquilidad, y en cuanto a los cuestionarios de lectura, descubrí que muchos de ellos usaron realmente estrategias de lectura para construir y comprender el texto. Aunque he de mencionar que durante toda la sesión estuve haciendo énfasis en el beneficio del uso de las mismas.

Sobre el deleite y satisfacción personal, la mayoría de ellos disfrutó leer algo familiar que supuso también un reto para sí mismos, pues estaba escrito en francés. Finalmente, algo que me hubiese gustado incluir más en mi salón de clase, es el uso de los medios informáticos y de las tecnologías tan presentes hoy en nuestras vidas (aspecto que no pude aprovechar correctamente por la disposición de espacio en el que trabajo). Sin embargo, pienso que la actividad podría adaptarse bien a un medio audiovisual, el cual podría incluso ir un paso más allá del entorno escolar, saltar las barreras del aula y formar parte de la extensa red que representa la comunicación e información en línea.

El resultado final del día fue confrontar la interpretación de cada aprendiente con las del resto del grupo, argumentadas por el texto de partida y finalmente con las versiones de otros autores. Éste es, desde mi punto de vista, el balance que debe buscarse, si no ideal, al menos como punto clave en la formación de nuestros lectores en lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Armando. 2010. “De la comprensión en francés a la comprensión de lenguas romances”. En *Synergies Europe* N°5. Consultado en línea, 28 de enero de 2017. <https://gerflint.fr/Base/Europe5/armando_trinidad.pdf>

AYALA, Francisco. 1972 [1970]. *Los ensayos. Teoría y crítica literaria*. Madrid: Aguilar.

BARTHES, Roland. 1993 [1974]. *El placer del texto* (N. Rosa, trad.). México: Siglo XXI editores.

BARTHES, Roland. 2002 [1973]. *Le plaisir du texte. Œuvres complètes, Tome IV*. París: Éditions du Seuil.

BESSE, Henri. 1995. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. París: CREDIF-Didier.

BOOTH, Wayne C. 1974. *La retórica de la ficción*. Barcelona: A. Bosch.

CASSANY, Daniel. 2002. *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

COMPAGNON, Antoine. 1998. “Le lecteur”. *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*. París: Éditions du Seuil.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Consultado en línea, 18 de noviembre de 2016. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf>

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Consultado en línea, 18 de noviembre de 2016. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

CORNAIRE, Claudette. 1999. *Le point sur la lecture*. París: CLE International.

COURTILLON, Janine. 1995. “L'unité didactique”. En *Le français dans le monde. Méthodes et méthodologies*. París: Hachette.

CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: CLE International.

DA SILVA, Helena y A. Signoret. 2011. *L'acquisition d'une langue seconde*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.

DÍAZ-BARRIGA ARCEDO, Frida y G. Hernández Rojas. 2002. *Una interpretación constructivista. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

DEFEU, Bernard. 1996. *Les approches non-conventionnelles*. París: Hachette.

EAGLETON, Terry. 2012 [1983]. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

ECO, Umberto. 1993 [1979]. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

ESOPO. 1901. *Fables d'Ésope*. (P. Commelin, trad.). París: Librairie Garnier Frères.

FISH, Stanley. 1970. *Literature in the reader: affective stylistics*. New Literary History. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

FISH, Stanley. 1980. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

FRANCE, Marie de. 1996. "Le coq et le renard". *Fables françaises du Moyen Âge*. (J.-M. Boivin y L. Harf-Lancner trad.). París: Garnier-Flammarion.

FUENTES, Carlos. 1989. "Juan Goytisolo y el honor de la novela". En *El País*. Consultado en línea, 28 de octubre de 2016. <http://elpais.com/diario/1989/01/03/cultura/599785203_850215.html>

GENETTE, Gérard. 1983. *Nouveau discours du récit*. París: Éditions du Seuil.

GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.

INGARDEN, Roman. 1998 [1931]. *La obra de arte literaria*. México: Taurus, Universidad Iberoamericana.

ISER, Wolfgang. 1974. "The reading process: a phenomenological approach". *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ISER, Wolfgang. 1987 [1976]. *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

JAKOBSON, Roman. 1988 [1960]. *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.

KERMODE, Frank. 1983. *The art of telling: essays on fiction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KLEIN, Paula. 2014. "50 ans de l'Oulipo : mode(s) & emploi(s)". En *Acta fabula*, vol. 15, n° 3, Essais critiques. Consultado en línea, 28 de enero de 2017. <<http://www.fabula.org/revue/document8470.php>>

LA FONTAINE, Jean de. 1948. "Le corbeau et le renard". *Fables, contes et nouvelles*. París: Gallimard.

LES FABLES DE PHÈDRE. 2012. *Fable 13. Le corbeau et le renard*. Consultado en línea, 21 de febrero de 2017. <<http://fables-de-phedre.blogspot.mx/2011/09/le-renard-et-le-corbeau.html>>

LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure y P. Liria. (coords.) 2010. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Maison des langues.

LOUVIOT, Myriam. 2013. "Fiche pédagogique: Enfin chez moi". *Mondes en VF: Les littératures francophones à votre portée !* Éditions Didier. Consultado en línea, 11 de diciembre de 2016. <<http://www.mondesenvf.fr/la-collection/>>

MOIRAND, Sophie. 1979. *Situations d'écrit*. París: CLE International.

MONNERY, Rébecca. 2015. "Jeu d'écriture 35: Texte parcours". Consultado en línea, 7 de enero de 2017. <<http://devenir-ecrivain.com/jeu-decriture-35-texte-parcours/>>

PÉREZ, Isabelle. 2013. "Fiche pédagogique : Barbe bleue découpé en morceaux". En *Le français dans le monde*. N°366, nov-déc 2009, pp. 87-88.

PICARD, Michel. 1986 [1906]. *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. París: Les éditions de Minuit.

POISSON-QUINTON, Sylvie. 2004. *Compréhension écrite. Niveau I*. París: CLE International.

PRÉSENT, Richard. 1990. *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

PROUST, Marcel. 1989. *Sobre la lectura*. Valencia: Pretextos.

RALL, Dietrich *et al.* 2008. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: UNAM.

RALL, Dietrich. 1981. "La teoría de la recepción: el problema de subjetividad". En *Acta poética*, vol. 1, núm. 3, 181-205. México: UNAM.

RICHARDS, C. Jack y T.S. Rogers. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RIFFATERRE, Michael. 1976 [1971]. *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Seix Barral.

SARTRE, Jean-Paul. 1985 [1948]. *Qu'est-ce que la littérature?* París: Gallimard.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1995 [1916]. *Cours de linguistique générale*. París: Éditions Payot & Rivages.

SILVA, Haydée. 2006. "De la civilización a la interculturalidad en el marco de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera". En *Relingüística aplicada*, N° 4, 2006.

Consultado en línea, 5 de febrero de 2017. < [http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/Civi-Inter\(Silva\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/Civi-Inter(Silva).htm)>

SILVA, Haydée. 2014a. *Le Conseil de l'Europe*. Documento de trabajo para el Seminario de “Tendencias actuales en la didáctica de lenguas y culturas”, impartido por la Dra. Haydée Silva entre agosto y noviembre de 2014 en el marco de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Letras Francesas. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

SILVA, Haydée. 2014b. *Les étapes de la séquence d'apprentissage en classe de FLE*. Documento de trabajo para el seminario de “Tendencias actuales en la didáctica de lenguas y culturas”, impartido por la Dra. Haydée Silva entre agosto y noviembre de 2014 en el marco de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Letras Francesas. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

TAGLIANTE, Christine. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. París: CLE International.

TORNERO, Angélica. 2005. “Indeterminaciones y espacios vacíos en Roman Ingarden y Wolfgang Iser”. En *Anuario de letras modernas*, vol. 13, año 2005-2006, 159-172. México: UNAM. Consultado en línea, 10 de octubre de 2016. <http://www.journals.unam.mx/index.php/al_modernas/article/view/31058/28760>

VALÉRY, Paul. 1936. “Commentaire de Charmes (Préface)”. *Variétés III*. París: Gallimard.

VILLANUEVA, Darío. 1989. *El comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Ediciones Júca.

WEINRICH, Harald *et al.* 1971. *La actual ciencia literaria alemana: seis estudios sobre el texto y su ambiente*. Salamanca: Ediciones Anaya.

WOLFF, Erwin. 1971. “Der intendierte Leser. Überlegungen und Beispiele zur Einführung eines literaturwissenschaftlichen Begriffs”. En *Poetica 4/1971*.

GLOSARIO

Archilector: es un modelo de lector propuesto por M. Riffaterre (1976). Éste describe a un grupo de informadores que siempre se encuentra convergiendo en los pasajes del texto, con el fin de atestiguar en las coincidencias de las reacciones la existencia de un hecho estilístico. Así, mediante la multiplicidad de informantes, Riffaterre creía poder eliminar la amplia dimensión subjetiva de fluctuación que se derivaba de los repertorios de cada lector. El estilo de cada texto determinaba información suplementaria que debía ayudar a un tipo de lectura en concreto; sin embargo, para deducir dicho factor estilístico era necesario un sujeto que lo percibiera. Así, el lector era considerado únicamente como un concepto-test que servía para identificar los elementos lingüísticos que hacían que un texto tuviera o no cierto nivel y/o calidad de estilo. (Iser, 1987)

Circunstancias de enunciación: suponen la reconstrucción de la localización espaciotemporal original del texto, para deducir el tipo de enciclopedia que ha de utilizarse. En este nivel, participan dos elementos en la actualización: las “reglas de correferencia” dentro del texto (por ejemplo, se presupone el tipo de género del cual se obtiene información extra acerca de cómo la obra puede o debe ser abordada, una obra de ciencia ficción no será leída de la misma forma que una obra histórica) que incluyen además “operaciones interlocutorias” (asignación de propiedad e identidad de enunciación y/o acción a personajes, objetos, lugares en el texto) más o menos complejas según el lector encuentra discrepancias entre sus experiencias y las referencias de la obra. Desde un punto lingüístico, Searle (1975) explicó que el lenguaje narrativo tiende a ser artificial, lo que significa que no siempre se expresa con la verdad pero que tampoco miente sobre lo que dice. Se trata pues de un artificio discursivo que consiste en “fingir”, en cuyo caso el lector debe pausar y posponer la operación hasta que consiga la información necesaria del propietario de dicha enunciación y/o acción. El segundo elemento citado es la “selección contextual y circunstancial”, noción que está ligada a Kristeva (1970) quien expuso por primera vez el término intertextualidad y que debe entenderse dentro del modelo de Eco como una competencia intertextual que ayuda a diferir entre los diferentes cuadros/*frames* (experiencias prácticas y comunes que comparte una cultura, o experiencias particulares e individuales de un lector).

Diccionario básico: competencia mínima gramatical que permite identificar las propiedades de significación mínima en una oración. Por ejemplo, se puede deducir sin ningún esfuerzo, y casi inmediatamente, que la palabra “rey”, hace referencia a un hombre soberano de una monarquía o reino, y que como cualquier hombre, tiene ciertos componentes biológicos que no son similares a los de una mujer, así como sus características físicas y mentales. Si bien el lector debe actualizar dichas propiedades, no todas son necesarias para visualizar una u otra de las posibles interpretaciones; es por ello que un inicio el lector se limita a cotejar únicamente algunas de las características básicas que podrán ser reutilizadas o desechadas por otras, según se avance en la lectura. (Eco, 1993)

Enciclopedia: un texto se compone de estructuras gramaticales simples y compuestas que pueden ser analizadas por medio de un **diccionario***; sin embargo, la información enciclopédica de una obra es la que ayuda a situar en contexto dichas estructuras, y marcar así las diferencias claves de sentido. Esta enciclopedia, también conocida como *thesaurus*,

comprende los cuadros/*frames* de cada lector que se orientan hacia un análisis componencial de selecciones contextuales y circunstanciales (ver circunstancias de enunciación). “La sociedad logra registrar una información enciclopédica sólo en la medida en que la misma haya sido proporcionada por textos previos. La enciclopedia o el *thesaurus* son el destilado de otros textos.” (Eco, 1993)

i + 1: representa el cambio de conocimientos de un aprendiente —llamado estado “i”— a un nivel superior. Esto sólo es posible si el individuo comprende el *input* en el que se encuentra. Es por ello que se debe proponer al aprendiente conocimientos que se encuentren ligeramente más allá de su nivel de conocimientos. (Defeu, 1996)

Ilusión: en términos de Picard (1986), este elemento es parte esencial de la lectura y permite al lector-jugador identificarse no a un personaje, sino a un personaje en situación. De esta forma se predispone al individuo para que se involucre con el mundo alterno en que se desarrolla la historia, creado por el texto mismo. El tiempo y el espacio de la ilusión son diferentes al del universo real, y es por ello que también posee sus propias barreras de sentido. Cuando el lector-jugador rebasa los límites y deja de ser consciente de ambas dimensiones, la lectura deja de ser considerada lúdica. Un ejemplo literario sería el personaje de G. Flaubert, Emma Bovary.

Lector costilla/gerber: surgió de la polémica producida por los defensores de los textos “fáciles” o “ligeros” y aquellos que aseguraban que el lector debía esforzarse para comprender la obra literaria. Sobre el tema, C. Fuentes evocó dos modelos arquetípicos de lectores: gerber y costilla. El primero “traga una papilla blanda, informe, premasticada”; no lee, consume. El segundo debe “masticar la carne 20 veces antes de deglutirla”. Es por medio de éste último lector que la lectura se descubre, y ambos, lector y lectura se crean entre sí. (Fuentes, 1989)

Lector explícito representado: presentado por D. Villanueva (1989) tomaba en cuenta al destinatario explícitamente señalado en un texto, cuando el autor le mencionaba directamente. Este lector era inmanente al texto pero se hacía presente únicamente cuando el autor implícito lo invocaba, sin que tuviera ninguna responsabilidad en cuanto a la fenomenicidad del texto, es decir, en su concepción. La obra podía prescindir de esta figura sin que hubiera problemas de interpretación.

Lector ficcionalizado: propuesto por F. Ayala (1972), se trata de la imagen del lector que se encuentra anticipado desde el comienzo en el propio texto. Al ingresar en la ficción, el lector real acepta la convención propuesta. En el género narrativo lo más frecuente es que la obra misma establezca la figura imaginaria de su lector, incorporándolo con grados diversos de participación en la trama. El lector es así asociado a un personaje más de la historia; sin embargo, también es posible prescindir de él, es decir no hacer ninguna referencia, sin que por ello la situación se vea alterada.

Lector informado: es un modelo de lector propuesto por S. Fish (1970), que aspiraba a describir los procesos de reelaboración del texto efectuados por el lector. Para lograrlo, el lector debía contar con una buena competencia gramatical de la lengua tratada, competencia literaria, conocimientos semánticos y de grupos léxicos, así como de las probabilidades de

combinación, modismos, dialectos profesionales o de otro tipo, etc. También debía ser capaz de observar sus propias reacciones durante la actualización de las estructuras para poder controlarlas y/o modificarlas (Iser, 1987).

Lector pretendido: de E. Wolff (1971) era la reconstitución de la “idea del lector que se ha configurado en el espíritu del autor” (Wolff citado por Iser, 1987:62). Esta imagen podía asumir distintas formas a lo largo del texto, y gracias a ella, se esperaba poder reconstruir el público al que el autor deseaba alcanzar o al que se dirigía en el momento de producción.

Lector virtual: propuesto por Genette (1983) explicaba la compleja situación del lector implicado en el texto. El autor debía forzosamente dirigirse a un alguien que no existía en el momento de creación, y que probablemente nunca existiría; se trataba pues de la idea de un lector posible en la cabeza del autor real. En la medida en que ningún autor real podía dirigirse por escrito a ningún lector real, este lector permanecía virtual.

Lectura en diagonal o globalizada/skimming: estrategia que consiste en recorrer el texto rápidamente y de manera no lineal, para obtener una idea general del contenido. Por ejemplo, hojear un periódico para decidir cuáles serán los artículos que valen la pena leer a detalle. (Cornaire, 1999)

Lectura extensiva/extensive reading: consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Este tipo de lectura está indicada para el lector que tiene suficientes conocimientos de la lengua extranjera como para poder leer el texto sin mayor esfuerzo y captar su contenido esencial sin la necesidad de acudir al diccionario. (Instituto Cervantes, 1997-2017)

Lectura intensiva/intensive reading: consiste en leer un texto prestando una atención especial al significado de las palabras y a su contexto, se realiza generalmente con textos breves. Una lectura de este tipo permite al lector aprender a controlar el propio aprendizaje. (Instituto Cervantes, 1997-2017)

Lectura selectiva o focalizada/scanning: estrategia que consiste e identificar rápidamente una información precisa dentro de un texto sin atender a la totalidad de la información. (Cornaire, 1999)

Método de la armada: o ASTP (*Army Specialized Training Program*) desarrollado en Estados Unidos durante la segunda guerra mundial, buscaba formar rápidamente una competencia oral en los soldados que debían partir inmediatamente a territorio enemigo. A razón de 50 horas semanales de clase, repartidas en repetición de diálogos hasta memorizarlos y explicaciones magistrales de reglas gramaticales, los soldados lograban “aprender” el funcionamiento básico de la L2. (Besse, 1995; Germain, 1993)

Método directo: dio su prioridad al aspecto oral de la lengua, con el fin de aprender a comunicar en L2 sin ningún tipo de traducción. Desde la primera lección, el profesor rechazaba el uso de la L1 y de las reglas gramaticales, apoyándose en gestos, movimientos corporales, imágenes, objetos del entorno directo y demás representaciones, para enseñar en

una etapa inicial a saludar y nombrar cosas. Una vez alcanzada una mayor apropiación de la L2, se procedía a explicar ideas más abstractas. (Besse, 1995; Germain, 1993)

Método gramática-traducción: proponía un acercamiento a la L2 a partir de textos clásicos (latinos y griegos), posteriormente incluyó textos más recientes según la época. En un curso habitual, los estudiantes debían traducir fragmentos escogidos por el profesor, y en función de las reglas gramaticales vistas en clase. La traducción se realizaba por versión (de L2 a L1) o por tema (de L1 a L2). (Besse, 1995; Germain, 1993)

Método lectura-traducción: se resistía a abordar la gramática de la L2 en las primeras clases, dado que los estudiantes no eran capaces de reflexionar sobre algo que ellos aún no conocían. Así pues, a través de la constante exposición a textos en L2 que el profesor se encargaba de traducir en menor o mayor grado, los estudiantes se familiarizaban progresivamente con la lengua. Estos textos podían presentarse bajo su formato original o, en su defecto, como una adaptación, según las necesidades de los estudiantes. Las explicaciones gramaticales se proporcionaban una vez que los estudiantes estaban lo suficientemente habituados a la L2 como para ser capaces de entender su funcionamiento. (Besse, 1995; Germain, 1993)

Punto de vista móvil: Iser retomó dos conceptos de Edmund Husserl (1959) para la creación de su modelo: protención y retención. Cuando comenzamos a leer, nos creamos expectativas de lo que puede suceder durante el curso de nuestra lectura; estas protenciones “apuntan a lo que viene”. Sin embargo, dichas expectativas están condenadas a no cumplirse, siendo constantemente actualizadas, pues conforme avanzamos, lo leído se convierte en retenciones, recuerdos almacenados en la memoria ante los continuos horizontes de expectativas que se crean. Las retenciones se completan gracias a las protenciones, al tiempo que ayudan a formar nuevos horizontes en un ciclo infinito.

Repertorio: representa las convenciones necesarias (índices y referencias) que conforman una base previa común entre el texto y el lector. El repertorio recoge toda experiencia literaria previa de ambas partes, así como conocimientos y/o normas generales, históricas y socio-culturales. (Iser, 1987)

Restricciones: Del original en francés “*contraintes*”, estas técnicas narrativas y audiovisuales, han sido desarrolladas en mayor medida por autores asociados a los “Talleres de X Potencial” (*Ouxpo: Ouvroirs d’X Potentielle*) desde 1970. Experimentar con la obra, limitando algún aspecto formal, teórico, plástico, temático, u otro, de la misma, es el principal objetivo de estos grupos, como lo son el “Oupeinpo” (pintura), “Outrapo” (tragicomedia), “Ouphopo” (fotografía), entre otros (Klein, 2014). En literatura, el “Oulipo” se ha encargado de crear diversos textos a partir de la alteración del aspecto formal (estructuras alfabéticas, consonánticas, vocálicas, silábicas, fonéticas, gráficas, prosódicas, rítmicas, numéricas, etc.). De entre las producciones más reconocidas, podemos mencionar *La disparition* de G. Perec, obra que omite deliberadamente la letra E.

Topic: hipótesis que dependen de la iniciativa del lector y pueden ser derivadas por marcadores como títulos, subtítulos, palabras clave o expresiones guía (Winston, 1992). Sobre la base del *topic*, el lector decide ampliar o anestesiar las propiedades las propiedades

semánticas de los lexemas en juego (Van Dijk, 1976), estableciendo un nivel de coherencia interpretativa, llamada isotopía. Eco (1993) decidió respetar el término en inglés, ya que la palabra “tema” tiene muchas otras acepciones con las cuales su contenido puede ser malentendido.

ÍNDICE DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Aspecto enunciativo	29	Lectura intensiva.....	26
Aspecto temático	29	Lectura selectiva	26
Conectores lógicos.....	29	Lluvia de ideas	37, 38, 42, 50, 51
Conocimientos previos	41, 50, 52	Palabras clave.....	46, 47
Lectura en diagonal	26	Recurrir al contexto.....	50, 53
Lectura extensiva.....	26	Uso de cognados	50, 53

LECTURAS SUGERIDAS

CHOMSKY, Noam. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". En *Language*, vol. 35, n° 1.

INSTITUTO CERVANTES. 1997-2017. *Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Consultado en línea, 25 de enero de 2017. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

HUSSERL, Edmund. 1959. *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Buenos Aires: Nova.

HUSSERL, Edmund. 2002. *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.

KRISTEVA, Julia. 1970. *Les textes du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle*. La Haye: Mouton de Gruyter.

OULIPO. 1973. *La littérature potentielle. (Créations, re-créations, recreation)*. París: Gallimard.

SEARLE, John R. 1975. "The logical status of fictional discourse". *New Literary History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

VAN DIJK, Teun. 1976. "Macro-structures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition". Carnegie Mellon University, Pittsburgh. Consultado en línea, 12 de noviembre de 2016. <<http://www.discourses.org/cv/Publications%20Teun%20A%20van%20Dijk.pdf>>

WINSTON, Patrick H. 1992. *Artificial intelligence*. Addison-Wesley. Consultado en línea, 10 de noviembre de 2016. < <http://courses.csail.mit.edu/6.034f/ai3/rest.pdf>>

ANEXOS

FICHE PÉDAGOGIQUE

Enfin chez moi !

À partir
du niveau
A2

Tâche : Faire une liste pour raconter son déménagement

Cette fiche pédagogique permet de mettre en place un atelier d'écriture de 30 minutes après la lecture intégrale de l'œuvre.

Vous y trouverez :

1. des repères
2. le déroulement de l'atelier en 6 étapes :
POUR COMMENCER — ANALYSER — ÉCRIRE
COMMUNIQUER — POUR FINIR — VERS D'AUTRES MONDES
3. les outils apprenants
une fiche apprenant
une fiche de vocabulaire de l'emménagement
4. les exemples de production de l'atelier

Niveau	
<p>À partir du niveau A2, on peut adapter cet atelier à d'autres niveaux. L'atelier peut également être réalisé en tandem.</p> <p>À quel moment ? Après la lecture intégrale de l'œuvre.</p>	<p>Documents d'aide</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiche apprenant - Fiche de vocabulaire de l'emménagement - Exemples de production
Objectifs	
<p>Production écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter une suite d'actions sous forme de liste <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler les structures « infinitif + complément d'objet » • Les accords dans le groupe nominal <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes d'action • L'habitation 	<p>Production orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner son avis • Justifier un choix

1

1. REPÈRES

Le recours aux listes et aux énumérations est un procédé littéraire que l'on retrouve à toutes les époques. Le rapprochement d'éléments a priori hétérogènes peut avoir une certaine puissance poétique, comme dans le poème « Inventaire » de Jacques Prévert (1946) ou dans les listes raffinées des *Notes de chevet* de l'auteure japonaise Sei Shonagon (entre 1001 et 1010). Mais la première fonction des listes est certainement d'essayer d'organiser le chaos. Ainsi, les expérimentations de Georges Perec (*La vie mode d'emploi*, 1978), de Michel Butor (*Mobile*, 1962) ou de Jacques Roubaud (*La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*, 1999) ont-elles certainement d'abord pour objectif d'ordonner la mémoire, de classer les faits, de clarifier le vécu. Quitte à admettre qu'il n'y ait jamais de fin à de telles entreprises. Sans doute faudrait-il également lire ainsi les listes d'Umberto Eco ou de James Joyce : des tentatives vouées à l'échec de recenser le réel. Chez certains auteurs (de Rabelais à Valère Novarina ou Patrick Chamoiseau), les énumérations peuvent même prendre des proportions excessives au point de tendre à l'absurde : elles ne servent plus à ordonner quoi que ce soit, mais produisent elles-mêmes le sentiment du chaos.

Jacques Prévert (1900-1977) : écrivain français

Sei Shonagon (vers 965-après 1013) : écrivaine japonaise

Georges Perec (1936-1982) : écrivain français

Michel Butor (1926-) : écrivain français

Jacques Roubaud (1932-) : écrivain français

Umberto Eco (1932-) : écrivain italien

James Joyce (1882-1941) : écrivain irlandais

François Rabelais (entre 1483 et 1495-1553) : écrivain français

Valère Novarina (1947-) : écrivain suisse

Patrick Chamoiseau (1953-) : écrivain français (de la Martinique)

2

Dans *Enfin chez moi !* de Kidi Bebey, les listes sont les listes modestes que nous faisons tous : listes des choses à acheter, à faire, à finir... Et pourtant, elles contiennent déjà en germe tout un potentiel émotionnel et poétique que cet atelier propose d'explorer.

2. DÉROULEMENT DE L'ATELIER

>> Pour commencer (6 minutes)

- Remue-méninge :
Interroger les apprenants sur leurs expériences de déménagement.

Avez-vous déjà déménagé (même de manière temporaire : vacances...) ? Quel souvenir gardez-vous de cette expérience ? Quelles émotions avez-vous éprouvées ? À cette occasion, avez-vous remarqué que certains objets étaient particulièrement importants pour vous ? (valeur symbolique, émotionnelle). Lesquels ?

• **S'exercer**

Dans *Enfin chez moi !*, la première chose que fait Karine/Karima lorsqu'elle emménage, c'est d'écrire son nom sur la boîte aux lettres. Demandez aux apprenants d'imaginer qu'ils s'installent dans un nouvel appartement. Quelle est la première chose qu'ils font ? Demandez-leur d'écrire une phrase pour décrire cette première action. Leur phrase devra commencer par un verbe à l'infinitif (« faire le tour de l'appartement », « accrocher la photo de ma mère »...). Ils peuvent compléter la phrase ci-dessous (voir fiche apprenant) :

S'installer. En premier :

>> Analyser (9 minutes)

Faire relire le passage p. 40-43 : « Elle attrape un catalogue posé sur le bureau. » jusqu'à « Est-ce que j'aurai assez d'argent pour tout ça ? ».

Par un jeu de questions/réponses faire comprendre aux apprenants les enjeux du passage.

– « Pourquoi Karine a-t-elle besoin d'aller faire des courses ? »

Réponse : « J'ai un appartement, mais en dehors de mes habits, de mes chaussures et de mon maquillage, je n'ai rien. »

– D'après eux, pourquoi cette remarque est-elle importante ? Qu'est-ce qu'elle symbolise ?

Réponse : « Karine a tout fait pour couper les liens à son histoire. Avant d'acheter son propre appartement, elle vivait dans une sous-location impersonnelle et n'avait jamais cherché à se l'approprier. Elle ne possède pas d'objets personnels, symboliques (cadres avec photos, objets lui rappelant sa famille, etc.). En déménageant, elle a l'impression de commencer une nouvelle vie et de ne rien emporter de sa vie d'avant. »

– Demander ensuite aux participants de relever les énumérations (listes). Ils vont certainement citer tout de suite la liste de choses à acheter. Que pensent-ils de cette liste ?

Réponse : « C'est le minimum (2 assiettes, 2 chaises...). Liste plutôt impersonnelle à part le choix de la couleur bleue. »

Faire remarquer qu'il y a d'autres listes :

– ce qu'elle imagine pour son appartement (« Les murs seront clairs... du bois, du vert, du bleu. »)

– ce qu'elle sait sur Paul (« Elle connaissait son goût pour le rock... le vert tendre des feuilles de marronnier. »)

– Que pensent-ils de ces listes ?

Réponse : « Elles sont plus joyeuses, un peu plus personnelles (« confort », « nature », « radieux...») »

– Quel est l'objectif de Karine quand elle choisit ce qu'elle veut acheter ?

Réponse : « Elle veut que son appartement lui ressemble. » (« *Non seulement, elle a un chez elle, mais en plus, il va lui ressembler.* » p. 41)

– Se souviennent-ils d'autres listes dans le roman ?

Réponse : « Celle des choses à faire dans l'appartement. » (p. 69)

– Quel objet crée cette autre liste ?

Réponse : « Il y a beaucoup de choses à faire, ce n'est pas facile. »

Pour conclure, faire remarquer que le fait de s'installer dans un nouveau lieu implique des actions très concrètes, pragmatiques (se pose également la question de l'argent « Est-ce que j'aurai assez d'argent pour tout ça ? »), mais aussi des émotions, des choses plus personnelles.

Annoncer qu'ils vont maintenant écrire un texte pour raconter leur installation dans un nouveau lieu (réel ou imaginaire). Pour cela, ils vont aussi procéder à l'aide de listes. (Pour exemple, vous pouvez aussi leur faire lire les textes « Déménager » et « Emménager » de Georges Perec dans *Espèces d'espaces*, ou du moins les leur présenter brièvement, leur niveau étant trop élevé pour un niveau A2).

4

>> Écrire (10 minutes)

Lire avec eux la consigne (fiche apprenant). Expliquer si nécessaire :

– Imaginez votre installation dans un nouveau lieu. Présentez-la comme une liste d'actions selon le modèle : verbe à l'infinitif + complément.

Exemple : « Ouvrir les cartons. »

– Pensez à personnaliser votre texte en citant des objets précis

Exemple : « Installer sur la nouvelle étagère ma collection de super-héros. »

– N'oubliez pas de laisser deviner des émotions, des sentiments.

Exemples :

« Trouver l'endroit le plus lumineux pour le tableau de Lucie. »

« Poser près du lit la photo de mon pauvre Tristan. »

« Mettre à la cave les affaires de cet idiot de Mario. »

« Peindre les murs en rouge. En rouge pour que ça bouge ! »

>> Communiquer (5 minutes)

Lecture des textes à haute voix. N'hésitez pas à lire vous-même les textes pour les mettre en valeur (surtout au niveau A2 ou avec un groupe encore un peu intimidé).

Faire réagir les participants :

Quels textes ont-ils particulièrement appréciés ? Pourquoi ?

Après la lecture de chaque texte, demander aux apprenants s'ils trouvent cette installation plutôt positive ou négative (installation associée à des sentiments positifs, à un nouvel élan peut-être ou installation fatigante, vécue comme un déchirement, nostalgie dominante...).

Lequel de ces lieux aimeraient-ils habiter ? Pourquoi ?

Lequel de ces lieux aimeraient-ils visiter ? Pourquoi ?

>> Pour finir

Grille d'auto-évaluation de la tâche

- Proposer aux apprenants de faire le point sur leur production à partir de cette grille en s'interrogeant sur les objectifs de l'atelier et s'ils pensent les avoir remplis.

	Oui	Non
Mon texte se présente sous la forme d'une liste.		
Mon texte décrit une installation dans un nouveau lieu.		
La plupart de mes phrases commencent par des verbes à l'infinitif.		
J'ai cité des objets précis pour personnaliser mon texte.		
Ma liste laisse deviner des sentiments, des émotions.		
J'ai utilisé une partie du vocabulaire proposé.		

5

- Devenir du texte

Ne pas hésiter au cours d'une séance ultérieure à revenir sur ces textes pour les corriger et les améliorer. On peut ensuite faire un recueil, les mettre sur un blog, les faire lire devant d'autres classes ou les envoyer à Mondes en VF !

>> Vers d'autres mondes

Vous avez lu et aimé *Enfin chez moi !* et vous cherchez de nouvelles pistes de lecture ?

Vous avez fait étudier ou vous comptez faire étudier *Enfin chez moi !* en classe et vous cherchez d'autres œuvres pour le mettre en perspective ?

C'est ici !

Bien entendu, la plupart des textes qui suivent ne sont pas d'un niveau A2, mais ils peuvent servir de support sous forme d'extraits ou simplement être consultés par l'enseignant pour lui fournir des repères, lui ouvrir de nouvelles pistes.

Déménager/Emménager

Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Galilée, 1974 (voir notamment les deux textes cités plus haut, mais aussi « la chambre »).

Azouz Begag, *Le gone du Chaâba*, Seuil, 1986 : Le parcours d'Azouz qui grandit dans un bidonville lyonnais avant de s'installer en HLM.

Jeanne Benameur, *Ça t'apprendra à vivre*, Denoël, 2003 : Une petite fille de mère française et de père algérien quitte l'Algérie en 1958. Parce que le père est gardien de prison, la famille s'installe dans l'enceinte d'une prison de La Rochelle.

Anna Gavalda, *Ensemble c'est tout*, Le Dilettante, 2004 : Quatre personnages très différents partagent un appartement à Paris.

Éric Faye, *Nagasaki*, Fayard, 2010 : Dans ce roman situé au Japon, un homme découvre qu'une femme s'est installée chez lui en cachette et mange ses provisions en son absence, déplace des objets...

Des films

De nombreux films abordent également ce thème. Citons par exemple :

L'auberge espagnole, Cédric Klapisch, 2002 : Un étudiant français part à Barcelone pour un an dans le cadre du programme d'échange Erasmus. Il partage un appartement avec des étudiants venus de toute l'Europe.

Le gone du Chaâba, Christophe Ruggia, 1997 : Adaptation du roman d'Azouz Begag.

Tanguy, Étienne Chatiliez, 2001 : À 28 ans, Tanguy se sent tellement bien chez ses parents qu'il n'a pas l'intention de partir. Ses parents font tout pour le décider.

Ensemble c'est tout, Claude Berri, 2007 (adaptation du roman d'Anna Gavalda).

Bande dessinée

La bande dessinée de Pénélope Bagieu et Boulet, *La page blanche* (2012) pourrait aussi être un support intéressant : il n'y est pas question de déménagement à proprement parler, mais le personnage principal est une jeune femme amnésique qui essaie de savoir qui elle est, notamment en explorant son appartement.

Les listes

Les listes qui peuvent faire se rencontrer les choses les plus improbables se prêtent bien à la poésie :

Blaise Cendrars, « Bagage », Feuilles de route, 1924.

Jacques Prévert, « *Inventaire* », *Paroles*, 1946 : Le célèbre poème à l'origine de l'expression « un inventaire à la Prévert », énumère toutes sortes de choses sans lien les unes avec les autres et mentionne à plusieurs reprises la présence d'un ou de plusieurs rats laveurs.

Michel Butor, « *Lectures transatlantiques* » (*À la frontière, La Différence*, 1996) ou « *Supermarché* » (*Michel Butor par Michel Butor, Seghers*, 2003).

Mais on en trouve également dans d'autres textes :

Michel Butor, *Mobiles. Étude pour une représentation des États-Unis*, Gallimard, 1962 : Un texte expérimental qui exploite largement le procédé de la liste.

Georges Perec, *La vie mode d'emploi*, Hachette, 1978 : Texte absolument incontournable pour travailler sur l'utilisation de l'énumération en littérature. (Par ailleurs un support infini de sujets d'écriture...)

Valère Novarina, *La chair de l'homme*, P.O.L., 1995.

Patrick Chamoiseau, *Biblique des derniers gestes*, Gallimard, 2002 (liste de tous les dons envoyés à la Martinique après un cyclone par exemple).

Écrire en pays dominé, Gallimard, 1997 (pour la « sentimenthèque », listes d'auteurs aimés).

Éric Plamondon, *Hongrie-Hollywood Express*, Le Quartanier, 2011 : Un roman pour les amoureux des listes de toutes sortes. (Voir notamment le premier chapitre relativement facile à lire et très amusant où le narrateur fait une sorte de bilan de sa vie sous forme de listes de choses possédées, vues, etc.).

Bernard Quiriny, *Une collection très particulière*, Seuil, 2012 : Dans un certain nombre de ces nouvelles, le narrateur présente les « collections très particulières » de Gould (personnage récurrent chez Quiriny) : œuvres littéraires les plus ennuyeuses, livres qui ont sauvé des vies ou au contraire se sont révélés meurtriers...

François Bon, *Autobiographie des objets*, Seuil, 2012 : Un récit composé selon le principe même de la liste. À travers l'évocation d'objets qui ont marqué son enfance et sa vie, François Bon écrit un texte autobiographique qui est à la fois témoignage d'une époque et récit intime.

Littérature migrante

Voir la liste proposée sur la fiche « La littérature migrante ».

ANEXO 2. BARBE BLEU DÉCOUPÉ EN MORCEAUX (PÉREZ, 2013)

BARBE BLEU DÉCOUPÉ EN MORCEAUX

Objectifs

- Compréhension écrite.
- Savoir faire des recherches sur internet en français.

Public

Niveau A2/B1.

Matériel

- Texte adapté du conte de Perrault.
- Accès à internet.

Notre objectif étant de travailler le conte en cours de FLE, nous n'avons que l'embarras du choix. Nous avons finalement choisi le conte de Perrault « Barbe bleue » car il a été traduit dans de nombreuses langues : si les étudiants connaissent déjà l'histoire, ils sont plus motivés et il est plus facile pour eux d'aborder ce texte en français.

RECONSTITUER LE RÉCIT

Le texte est divisé en paragraphes. Ce découpage est une proposition pour faire l'exercice. Faites des groupes, distribuez le texte du document 1 découpé et demandez aux élèves de remettre les extraits dans l'ordre.

DOC. 1

a. Barbe Bleue cria si fort que toute la maison en trembla. La pauvre femme descendit et se jeta à ses pieds. « Cela ne sert à rien, dit-il, il faut mourir. » Puis la prenant d'une main par les cheveux et de l'autre levant le couteau, il allait lui trancher la tête. La pauvre femme le supplia de lui donner un petit moment pour se recueillir. « Non, dit-il, recommande-toi à Dieu »; et levant son bras... À ce moment, on frappa à la porte. Deux cavaliers entrèrent l'épée à la main, coururent droit à Barbe Bleue qui s'enfuit aussitôt pour se sauver; mais les deux frères l'attrapèrent et, lui transperçant le cœur de leur épée, ils le laissèrent mort.

b. D'abord elle ne vit rien parce que les fenêtres étaient fermées; après quelques instants elle commença à voir que le plancher était tout couvert de sang séché là où gisaient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs (c'était toutes les femmes que Barbe Bleue avait épousées et qu'il avait égorgées). Prise de panique, elle lâcha la clef, la ramassa, puis referma la porte. Ayant remarqué que la clef était tachée de sang, elle l'essuya plusieurs fois, mais le sang ne s'en allait point. La clef était magique: quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre.

c. Comme Barbe Bleue n'avait pas de famille, sa femme hérita de tous ses biens. Elle en employa une partie à marier sa sœur Anne avec un jeune gentilhomme et elle-même se remarqua bientôt avec un fort honnête homme, qui lui fit oublier le mauvais temps qu'elle avait passé avec Barbe Bleue.

d. Sa sœur Anne monta sur le haut de la tour et la pauvre affligée lui cria de temps en temps:
« Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ? »
Et celle-ci lui répondait :

« Je ne vois rien que le soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie. »

Cependant Barbe Bleue, un grand couteau à la main, hurla à sa femme :

« Descends vite ou je monterai.

- Encore un moment, lui répondait sa femme et aussitôt elle cria tout bas : Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?

- Je ne vois rien que le soleil qui poudroie et l'herbe qui verdoie, répondait sa sœur Anne.
- Descends vite, criaient Barbe Bleue, ou je monterai.

- Je m'en vais », répondait-elle.

Et à ce moment là, sa sœur cria :

« Je vois, répondit-elle, deux cavaliers qui s'approchent, mais ils sont bien loin encore. Dieu soit loué, s'écria-t-elle, ce sont mes frères; je leur fais signe de se hâter. »

e. Au bout d'un mois Barbe Bleue annonça à sa femme qu'il était obligé de faire un voyage. Il la pria de bien s'amuser pendant son absence, il lui laissait inviter ses amies : « Voilà, lui dit-il, les clefs de la maison. Cette clef, c'est celle du cabinet de l'appartement d'en bas : ouvrez tout, allez partout, mais je vous défends d'entrer dans le cabinet. S'il vous arrive de l'ouvrir, gare à ma colère. » Et elle promit d'observer tout ce qui venait de lui être ordonné.

f. Il était une fois un homme très riche et très puissant. Mais, par malheur, cet homme avait la barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible qu'aucune femme ne voulait de lui. Une de ses voisines avait deux filles parfaitement belles. Il lui en demanda une en mariage, mais aucune ne voulait de lui. Ce qui les ennuyait, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes et que l'on ne savait pas ce qu'elles étaient devenues. Pour faire connaissance, Barbe Bleue les mena avec leur mère à une de ses maisons de campagne, où ils demeurèrent huit jours. Tout alla si bien que la cadette

FICHE PÉDAGOGIQUE

COMPRÉHENSION ÉCRITE

ISABELLE PÉREZ (Espagne)



Charles Perrault (1628-1703), par Philippe Lallemand.

commença à apprécier Barbe Bleue. Au retour en ville, le mariage fut conclu.

g. Barbe Bleue revint de son voyage le soir même. Le lendemain, il lui demanda les clefs et elle les lui donna. Mais d'une main si tremblante qu'il devina tout ce qui s'était passé. « D'où vient, interrogea-t-il, que la clef du cabinet n'est point avec les autres ? »

Après avoir repoussé le moment autant que possible, elle la remit. Barbe Bleue lui dit : « Pourquoi y a-t-il du sang ? »

- Je n'en sais rien, murmura la pauvre femme.
- Moi, je le sais bien, reprit Barbe Bleue; vous avez voulu entrer dans le cabinet ! Hé bien, Madame, vous y entrez et prenez votre place auprès de ces dames. Il faut mourir », ajouta-t-il.

Elle se jeta à ses pieds et lui implora son pardon et du temps pour prier Dieu.

« Je vous donne un quart d'heure, reprit Barbe Bleue, mais pas une seconde de plus. »

Lorsqu'elle fut seule, elle appela sa sœur et lui demanda : « Ma sœur Anne, mes frères m'ont promis qu'ils viendraient me voir. Monte, je te prie, sur le haut de la tour voir s'ils ne viennent point; et si tu les vois, fais-leur signe de se hâter. »

h. Les amies, ravies d'être invitées, vinrent rapidement. Pendant que celles-ci s'émerveillaient devant toutes ces richesses, la jeune épouse ne pouvait s'empêcher de penser à ce qu'il y aurait dans la pièce interdite. Alors elle abandonna ses invitées et se dirigea vers la porte du cabinet. Elle songea à l'interdiction de son mari, mais la tentation était si forte qu'elle ne put y résister : elle prit donc la petite clef et ouvrit, en tremblant, la porte du cabinet.

D'après Charles Perrault, « Barbe Bleue ».

Solutions : dans l'ordre, f, e, h, b, g, d, a, c.

IMAGINER UNE AUTRE FIN

Que se serait-il passé si les frères de la jeune épouse n'étaient pas arrivés ? Par groupe, réécrivez en 100 mots la fin du conte à partir de :

« - Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?
- Je vois, répondit-elle, ... »

TROUVEZ LA MORALE DE L'HISTOIRE

1. Parmi ces thèmes, quels sont ceux que l'on retrouve dans le texte ?

- la curiosité
- la laideur
- la jalousie
- la désobéissance
- l'apparence
- la cruauté
- l'envie

2. En général, un conte n'a pas comme seule

finalité de distraire, mais aussi d'enseigner. Les contes de Perrault sont toujours accompagnés d'un enseignement moral qui est tiré du thème ou des thèmes principaux de l'histoire. Connaissez-vous des contes dans votre langue maternelle qui ont une morale ? Quels sont ces contes ? Quelle est leur morale ?

Dans la version du conte présentée ici, la morale a été supprimée. Après que les apprenants ont trouvé le thème le plus important (la curiosité), le professeur demande de fabriquer une morale.

Par groupes, trouvez la morale de l'histoire. Comparez (et discutez) vos productions avec la morale de Perrault (doc. 3). Le professeur pourra présenter au groupe-classe les différentes productions.

METTRE EN RELATION CONTE ET HISTOIRE

1. De quel(s) personnage(s) historique(s) Perrault a-t-il pu s'inspirer pour écrire son conte ? Cherchez sur internet.

Trois personnages historiques ont pu inspirer Charles Perrault :

- Gilles de Rais, noble du ^{xv} siècle, célèbre pour sa violence.

- Conomor, personnage breton du ^v siècle, qui tuait ses femmes dès qu'elles avaient mis au monde un enfant.

- Henri VIII, roi d'Angleterre du ^{xv} siècle, qui eut six épouses.

2. Choisissez un des personnages historiques trouvés et présentez-le en groupe. ■



DOC. 2

- a. La barbe de Barbe Bleue est la cause de sa laideur.
- b. La première fille accepte d'épouser Barbe Bleue.
- c. Barbe Bleue menace de mort sa femme si elle ouvre la porte de la pièce interdite.
- d. La jeune épouse ouvre la porte passant outre l'interdiction du mari.
- e. La femme de Barbe Bleue n'arrive pas à nettoyer la clef.
- f. La jeune femme oublie volontairement de donner la clef à son mari.
- g. L'épouse accepte avec résignation son destin.
- h. Quand Anne monte au sommet de la tour, elle ne voit que le paysage.
- i. La jeune épouse le supplie de lui donner quelques instants pour dire adieu à sa sœur.
- j. La jeune femme partage sa fortune entre ses frères et sœurs.

Solutions : a-V ; b-F ; c-F ; d-V ; e-V ; f-V ; g-F ; h-V ; i-F ; j-F.

DOC. 3

Moralité

« La curiosité malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître,
C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger ;
Dès qu'on le prend il cesse d'être,
Et toujours il coûte trop cher. »

Barbe Bleue confiant les clés de la maison à son épouse (illustration de Gustave Doré).

© 1997 - Éditions du Livre de Poésie

LEÇON 12

PARTIR À L'ÉTRANGER

- **OBJECTIFS FONCTIONNELS** : Repérer les mots essentiels dans un texte – Repérer les champs sémantiques – Repérer la chronologie (2).
- **LEXIQUE** : Les Français à l'étranger – Les pays étrangers.
- **GRAMMAIRE** : L'expression de la concession : *malgré, pourtant* – La relation cause/conséquence (1) – Se situer dans le temps (2).
- **STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE** : Repérer l'organisation d'un texte (introduction, corps du texte, conclusion).



- **Donnez un titre à cette photo.**

VOCABULAIRE 1

- un aéroport, un avion – passer la douane.
- les bagages, les valises.
- faire ses adieux à quelqu'un.
- partir → le départ.

DOCUMENT 1

BRUNEAU Magali
Née le 12 avril 1976 à Reims (Marne)
Célibataire, sans enfant
Adresse : 12, avenue Montaigne 33000 - Bordeaux
Tél. et fax : 05 56 44 57 24
E-mail : magalibruneau@yahoo.fr



■ DIPLÔMES

- 1994 : Baccalauréat Littérature mention Bien (Reims)
- 1997 : Licence de russe (université de Paris III)
- 1999 : Maîtrise de russe mention Très bien (université de Paris III)
- 2000 : Maîtrise de Français langue étrangère mention Très bien (Paris III)

■ EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

- 1999-2000 : Enseignante de russe à temps partiel au lycée Descartes, Paris (12^e)
- 2000-2001 : Enseignante stagiaire en F.L.E. à l'université de Novosibirsk (Russie) contrat du ministère des Affaires étrangères
- 2001-2003 : Enseignante de F.L.E. à l'université de Kiev (Géorgie) - contrat local
Depuis octobre 2003, j'enseigne le F.L.E. à Bordeaux dans le cadre d'une association d'aide aux travailleurs étrangers.

■ LANGUES

Russe courant - Anglais parlé, écrit.

■ **Imaginez la petite annonce qui correspond à cette lettre.**

- * à l'étranger : dans un pays étranger
- * le profil : les caractéristiques
- * le poste : le travail, l'emploi

DOCUMENT 2

Bordeaux, 26 juin 2004

Madame, monsieur,

J'ai l'honneur de poser ma candidature au poste de lecteur/lectrice que vous proposez. Comme l'indique mon CV, j'ai une expérience d'enseignement du français de trois ans à l'étranger* et je parle russe très couramment. À Novosibirsk et à Kiev, au-delà de mon travail de professeur, j'ai animé un ciné-club, organisé des expositions, créé des concours de poésie au Centre culturel et participé régulièrement à des émissions de radio.

Je pense que mon profil* correspond au poste* que vous proposez.

J'espère que ma candidature sera retenue. Je vous prie de croire, Madame, Monsieur, à l'expression de toute ma considération

Magali Bruneau

GRAMMAIRE 1

• Observez la structure de cette phrase :

J'ai animé un ciné-club, organisé des expositions, créé des concours de poésie et participé régulièrement à des émissions de radio.

→ Il n'est pas nécessaire de répéter l'auxiliaire du passé composé : j'ai. On le met pour le premier verbe : *animer* mais pas pour les trois autres : *organiser, créer, participer*.

- **Je pense que...** = à mon avis..., pour moi...
- **J'espère que** + indicatif = je souhaiterais que..., j'aimerais que...

ILS ONT CHOISI L'ÉTRANGER

Les Français ont eu longtemps une réputation de « pantouflards ». On disait qu'ils n'avaient pas le goût de l'aventure et que leur rêve, c'était de passer leur vie à l'endroit où ils étaient nés. Mais les choses ont bien changé depuis quelques années.

Diane a choisi Londres, Vanessa s'est installée à New York, Philippe fait ses valises pour Singapour et Hugo, après trois ans au Pérou, est parti pour le Cambodge...
Comme 120 000 Français chaque année, ils ont choisi de s'expatrier. La plupart d'entre eux sont jeunes et diplômés, ils sortent souvent d'une école de commerce.
Ceux qui partent aujourd'hui sont nés avec la crise. Ils disent souvent que pour les jeunes, la France n'offre pas assez d'opportunités. Malgré leurs diplômes, ils craignent le chômage. Alors, ils partent à l'étranger.

Ils ont voyagé très tôt grâce aux voyages scolaires puis aux échanges linguistiques.
Ils pratiquent une ou deux langues étrangères, moins mal que leurs parents.
Ils se sentent français, européens et, au-delà, « citoyens du monde ».

Les destinations : Londres, New York, la Californie, l'Asie.

Londres est particulièrement apprécié des jeunes : 100 000 jeunes Français y vivent et y travaillent. Et pourtant, les salaires sont faibles et les emplois proposés sont précaires, mais ils ont le sentiment d'être libres. Moins de hiérarchie, plus de mobilité... et la possibilité de perfectionner leur anglais.

Quand on demande aux expatriés s'ils pensent revenir en France, les trois quarts répondent par la négative. En mai, Diane s'est mariée avec un Écossais. Vanessa vient d'obtenir sa carte verte et elle a fêté ça au champagne (de France!).

VOCABULAIRE 2

- un « **pantouflard** » (familier) = une personne qui aime son confort, qui aime rester chez lui, qui déteste l'aventure.
- **ils craignent** le chômage (craindre) = ils ont peur du chômage.
- un **chômeur** est une personne qui ne trouve pas de travail ou qui a perdu son travail.
Le chômage des jeunes en France est important.
- **au-delà** = en plus *Au delà de mon travail de professeur* = en plus de ce travail.
Européens et, au-delà, citoyens du monde = en plus, plus largement.
- un emploi **précaire** = fragile, instable, pas sûr.
- **répondre par la négative** = répondre non.
- **la carte verte** = la carte de séjour qui permet de vivre et de travailler aux États-Unis.

GRAMMAIRE 2

- **L'expression de la concession : MALGRÉ + nom / (ET) POURTANT...**
Malgré leurs diplômes, ils ne trouvent pas de travail.
Ils ont des diplômes, et pourtant ils ne trouvent pas de travail.
- **Demander si... / répondre que...**
Quand on leur demande si la vie à Londres est facile, ils répondent qu'ils adorent cette ville.
- **L'expression de la conséquence : ALORS, ...**

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Observez la structure du texte. On commence par prendre des exemples précis (Diane, Vanessa...) puis on généralise (120 000 Français). En conclusion, on termine par les mêmes exemples (Diane, Vanessa).

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE SUR LE TEXTE

■ 1 ■ **Entourez les quatre ou cinq mots qui vous semblent essentiels pour comprendre le texte.**

réputation – changé – endroit – Singapour – s'expatrier – jeunes – commerce – diplômés – hiérarchie – carte – Français – échanges – destination – Londres – à l'étranger – salaires – livres – champagne – Écossais – négative.

■ 2 ■ **Quelles sont les caractéristiques des Français qui s'expatrient ?**

.....

.....

■ 3 ■ **« Ils parlent les langues étrangères moins mal que leurs parents. »**

Pourquoi : « moins mal », et non : « mieux » ?

.....

.....

ACTIVITÉS LINGUISTIQUES

VOCABULAIRE

■ 1 ■ **Regardez le verbe « s'expatrier ». À partir de quel mot est-il créé ?**

L'hymne national français, *La Marseillaise*, commence par ces mots :

*Allons, enfants de la patrie,
Le jour de gloire est arrivé!*

■ 2 ■ **Vous avez vu dans le texte le sens du mot « carte verte ». Mais une « carte bleue », une « carte blanche », une « carte orange », un « carton rouge » ? Reliez chaque mot à sa définition.**

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Avec une carte bleue | a) c'est mal, j'ai fait une faute. |
| 2. Si j'ai carte blanche | b) je peux prendre le bus et le métro à Paris. |
| 3. Avec ma carte orange | c) je peux retirer de l'argent au distributeur. |
| 4. Si j'ai un carton rouge | d) je peux agir comme je veux. |

GRAMMAIRE

■ 1 ■ **Ils ont voyagé grâce aux voyages scolaires. « Grâce à » exprime-t-il :**

- a) une idée de cause ? b) une idée d'opposition ? c) une idée de temps ?

■ 2 ■ **Pourtant/malgré. Transformez comme dans l'exemple. Si vous ne connaissez pas le nom qui correspond à l'adjectif, cherchez dans votre dictionnaire.**

Exemple : Ils sont diplômés, et **pourtant** ils sont au chômage.

→ **Malgré** leurs diplômes, ils sont au chômage.

- a) Elles sont jeunes, et **pourtant** elles ont perdu le goût de l'aventure.
- b) Ils sont fatigués, et **pourtant** ils continuent à travailler.
- c) Nous sommes tristes, et **pourtant** nous gardons le sourire.

POUR EN SAVOIR PLUS...

DOCUMENT 1



UN EXPATRIÉ CÉLÈBRE : CARLOS GARDEL

Carlos Gardel, le rossignol de Buenos Aires, est né à Toulouse, peut-être en 1890. Sa mère n'est pas mariée et, à cette époque, les « filles-mères » sont très mal considérées. C'est pour cela que deux ans plus tard, elle part avec l'enfant pour Buenos Aires. Elle va retrouver une amie, installée là-bas depuis quelques années.

Ils vivent pauvrement : la mère est repasseuse et l'enfant est presque un enfant des rues. Mais dès son plus jeune âge, le petit Charles (Carlos) chante et tout le monde admire sa voix.

Très vite, il devint célèbre, d'abord à Buenos Aires, puis dans toute l'Argentine, et enfin au-delà. C'est en Argentine l'âge d'or du tango et Gardel fait connaître cette musique dans le monde entier. Ses deux tangos les plus célèbres : Mi noche triste et Volver sont des succès encore aujourd'hui. Carlos Gardel meurt tragiquement en 1935 dans un accident d'avion, loin de son cher Buenos Aires.

DOCUMENT 2

L'HISTOIRE DES « BARCELONNETTES »

Barcelonnette est une petite ville des Alpes-de-Haute-Provence, avec à peine 3 000 habitants aujourd'hui. L'histoire de cette ville est curieuse. Au cours du XIX^e siècle, les habitants de Barcelonnette, poussés par la pauvreté, ont émigré en grand nombre au Mexique. Les premiers sont partis vers 1812 et d'autres ont suivi, jusqu'à 1960 environ. Ils ont fait fortune, d'abord dans le commerce du textile puis, après 1890, dans l'industrie et dans la banque. C'est dans les années 1930 que le déclin a commencé, en raison des conséquences de la crise économique.

Ces expatriés n'ont jamais oublié leurs racines. Ils revenaient à Barcelonnette pendant les vacances ou au moment de la retraite et faisaient construire de magnifiques maisons pour montrer à tous qu'ils étaient devenus riches. Certaines de ces maisons existent encore aujourd'hui. On peut les visiter.

On estime qu'il y a actuellement 60 000 Mexicains qui descendent de ces « Barcelonnettes ». Beaucoup viennent en France, à Barcelonnette, à la recherche de leur origine. ■

VOCABULAIRE 3

- un **rossignol** est un oiseau qui chante très bien.
- une « **filles-mère** » : ce mot est très péjoratif et on ne l'utilise plus. On dit aujourd'hui une « mère célibataire ».
- ils sont **pauvres** (*adjectif*), ils vivent **pauvrement** (*adverbe*), ils connaissent la **pauvreté** (*nom*).
- **leurs racines** : leur origine.

GRAMMAIRE 3

- **Repérer les marqueurs temporels** : au cours du XIX^e siècle – en 1812 – en 1890 – dans les années 1930 – en 1960 – aujourd'hui – actuellement.
- **L'expression de la cause et de la conséquence**
Elle est partie parce qu'elle était mal considérée. Elle était mal considérée ; c'est pour cela qu'elle est partie.
Ils sont partis à cause de leur pauvreté. Ils étaient pauvres ; alors, ils sont partis.

PRODUCTION ÉCRITE

■ 1 ■ Relisez, dans le curriculum vitae page 79, la partie **DIPLÔMES**. Reprenez les éléments de manière rédigée et à la première personne en utilisant : en 1994 – trois ans plus tard – un an après – l'année suivante.

En 1994, j'ai passé mon baccalauréat à Reims.
.....

■ 2 ■ Les Français n'ont pas une grande tradition d'émigration, sauf les Basques. Beaucoup de Basques français ont émigré au début du XIX^e siècle vers l'Amérique du Sud, surtout vers l'Argentine et l'Uruguay.

- Causes :
1. Ils ne veulent pas faire leur service militaire.
 2. Ils se sentent plus basques que français.
 3. Par tradition, l'aîné garde la ferme. Les plus jeunes doivent aller chercher fortune au loin.
 4. Le Pays basque est tourné vers l'Atlantique.
 5. Il y a déjà des Basques espagnols installés en Argentine et en Uruguay.

Avec ces éléments, complétez ce texte.

Au début du XIX^e siècle, beaucoup de Basques espagnols, des jeunes hommes pour la plupart, se sont expatriés. À cela, trois raisons principales. D'abord, les Basques D'autre part, malgré les nouvelles lois sur l'héritage, les traditions demeurent : Enfin, les guerres napoléoniennes sont passées par là. Assez de morts!

Mais pourquoi l'Argentine et l'Uruguay? C'est très simple : et, en plus, N'oublions pas que de chaque côté des Pyrénées, on partage la même langue : le basque.

■ 3 ■ Dans votre pays, est-ce qu'il y a beaucoup de gens d'origine française? Savez-vous à quelle époque ils sont arrivés? Vivent-ils en communauté, dans certains quartiers ou dans certaines régions? Ont-ils des métiers particuliers?
.....
.....

● *Plaisir de Lire...*

● *J'ai vu des barreaux
Je m'y suis heurté
C'était l'esprit pur*

● *J'ai vu des poireaux
Je les ai mangés
C'était la nature
Pas plus avancé!*

*Toujours des barreaux
Toujours des poireaux!*

*Ah! si je pouvais
Laisser les poireaux derrière les barreaux
La clé sous la porte
Et partir ailleurs
Parler d'autre chose!*

Jean Tardieu

AUTO ÉVALUATION 4

Maintenant, vous savez...

1 ■ Repérer les mots essentiels dans un texte

Exercice 1 : *Soulignez dans cette liste les mots qui vous semblent essentiels dans ce texte (10 mots maximum).*

Depuis le 16 décembre 2003, le prolongement de la ligne E du RER et la ligne 14 du métro a bien amélioré les transports entre Paris et la banlieue est. Cela a permis une diminution nette du nombre des voitures sur les routes et l'autoroute de l'Est. Il était temps : aux heures de pointe, la circulation était totalement paralysée sur ces axes.

Bonnes réponses : 3 points

2 ■ Repérer des champs sémantiques

Exercice 2 : *Dans cette liste de dix mots, il y a deux intrus. Barrez-les.*

le trafic – les transports – l'appareil – le métro – l'itinéraire – les voyageurs – la gare – le journal – la voiture – les déplacement.

Bonnes réponses : 2 points

Exercice 3 : *À quel champ sémantique appartiennent les mots suivants ?*

- | | |
|--|--|
| a) une promenade – une sortie – le cinéma – un concert – un musée – un restaurant – un parc – une visite – le théâtre | A. les loisirs
B. les voyages |
| b) les jeunes – les adultes – les personnes âgées – les bébés – les adolescents – les retraités – les collégiens – les enfants | A. les âges de la vie
B. les relations de parenté |

Bonnes réponses : 2 points

3 ■ Repérer les ressemblances et les différences entre deux documents

Exercice 4 :

Doc. 1 Johann exulte ! Il cherche à se loger à Paris depuis deux mois et enfin, il a trouvé. À partir de la semaine prochaine, il va partager un appartement de trois pièces avec deux étudiantes polonaises. Cette solution présente beaucoup d'avantages : un loyer moins cher, une présence amicale pour les soirs où l'on se sent seul, l'apprentissage de la tolérance, une ouverture aux autres... Cette mode nous vient des pays anglo-saxons et elle se développe rapidement en France. Étudiants, la colocation est une excellente manière de surmonter la crise du logement dans les grandes villes. *(Vivre à l'étranger)*

Doc. 2 Le film de Cédric Klapitch *L'Auberge espagnole* a beaucoup séduit les jeunes Européens qui vont d'une université à l'autre avec les programmes d'échanges ERASMUS. Ils se sont reconnus dans le héros qui partage un appartement à Barcelone avec d'autres étudiants. En France, les jeunes se mettent peu à peu à la colocation, même si ce mode de logement est beaucoup plus habituel dans les pays anglo-saxons. Partager un appartement peut faire rêver : on se fera des amis, on organisera des fêtes, on parlera plusieurs langues... C'est vrai, mais attention ! Il vous faudra être patient, diplomate, tolérant. Ce sera probablement, au jour le jour, moins rose que vous le pensez. Prenez certaines précautions : assurez-vous que vos colocataires ont des emplois du temps semblables aux vôtres, qu'ils ont des revenus et qu'ils ont le sens des responsabilités. *(Paris XV- Infos)*

Ce qui est semblable :

—
—

Ce qui est différent :

—
—

Bonnes réponses : 3 points

4 ■ Repérer la chronologie

Exercice 5 : Lisez le texte et complétez le tableau.

Molière est né en 1620 dans le quartier des Halles, à Paris. À 21 ans, il abandonne ses études et se consacre au théâtre. Les débuts sont difficiles et, en 1645, il est emprisonné pour dettes. L'année suivante, il quitte Paris avec sa troupe : il reste douze ans sans y revenir. Dès son retour, il obtient un grand succès avec sa pièce *Nicomède* : sa troupe devient la **Troupe de Monsieur** (le frère de Louis XIV) et, l'année suivante, il s'installe au Palais-Royal (c'est l'actuelle Comédie-Française). De 1662 à 1665, il subit une violente censure : ses pièces *L'École des femmes*, *Tartufe* et *Dom Juan* sont accusées d'immoralité. Mais Louis XIV le protège : la Troupe de Monsieur devient la **Troupe du Roi** et presque toutes les pièces de Molière sont des succès. Il meurt à 51 ans, sur scène, alors qu'il joue *Le Malade imaginaire*.

1620	: naissance à Paris.	16....	: installation au Palais-Royal.
16....	: débuts au théâtre.	1665	: la Troupe de Monsieur devient la Troupe du Roi.
1646	:	16....	: <i>Le Malade imaginaire</i> . Mort de Molière.
16....	: retour à Paris.		

Bonnes réponses : 3 points

5 ■ Repérer les différents temps du passé

Exercice 6 : Présent? Passé composé? Imparfait? Futur? Conjuguez les infinitifs entre parenthèses.

Rodolphe (*arriver*) à Nice le 10 janvier de l'année dernière. Avant, il (*vivre*) à Brest, à l'autre extrémité de la France. Il (*décider*) de vivre à Nice parce que, sur la Côte d'Azur, il (*faire*) presque toujours beau. Cette année, il (*terminer*) ses études d'économie. L'année prochaine, il (*aller*) au Canada faire un stage dans une banque de la côte Ouest.

Bonnes réponses : 3 points

6 ■ Comment exprimer la cause et la conséquence.

Exercice 7 : Voici une façon d'exprimer la cause.

Le trafic est difficile parce que les conditions météorologiques sont mauvaises.

Dites la même chose en utilisant : 1) à cause de
2) Alors,

Bonnes réponses : 2 points

7 ■ Comment exprimer l'opposition et la concession.

Exercice 8 : Reliez.

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Malgré le mauvais temps | a) et pourtant, il est au chômage. |
| 2. Il a beaucoup de diplômes | b) alors que sa sœur est brune. |
| 3. Elle est très blonde | c) malgré tous ses efforts. |
| 4. Il n'a pas réussi à convaincre ses parents | d) il est sorti tous les jours. |

Bonnes réponses : 2 points

COMPTÉZ VOS POINTS

Vérifiez les bonnes réponses dans le corrigé page 111.

Vous avez plus de 15 : TRÈS BIEN, c'est un excellent résultat. Vous êtes prêt(e) pour la dernière unité.
De 10 à 15 : c'est tout à fait correct. Refaites les exercices où vous vous êtes trompé(e) avant de commencer la dernière unité.

Vous avez moins de 10 : Avant de refaire les exercices, relisez les rubriques « Vocabulaire » et « Grammaire » des leçons de cette unité. Ne perdez pas courage, se tromper est tout à fait normal quand on apprend une langue.

• LEÇON 12 - PAGE 78

Par exemple : – Adieu!
– Ne me quitte pas!

PAGE 79

Par exemple : L'Alliance française de Saint-Pétersbourg recrute deux professeurs de français, titulaires de la maîtrise de Français et parlant russe.

PAGE 81

Activités de compréhension écrite

1. changer – s'expatrier – échanges – à l'étranger.
2. Ils sont jeunes, mobiles, diplômés, ils se sentent européens et maîtrisent les langues étrangères mieux que leurs parents.
3. Même si les jeunes parlent les langues étrangères, leur niveau n'est pas très bon.

Activités linguistiques

Vocabulaire

1. patrie → s'expatrier.
2. 1c – 2d – 3b – 4a.

Grammaire

1. a) une idée de cause.
2. a) Malgré leur jeunesse, elles ont perdu le goût de l'aventure. – b) Malgré leur fatigue, ils continuent à travailler. – c) Malgré notre tristesse, nous gardons le sourire.

PAGE 83

Production écrite

1. En 1994, j'ai passé mon baccalauréat à Reims. Trois ans plus tard, j'ai obtenu une licence de russe à l'univer-

sité de Paris-III et, un an après, une maîtrise (mention TB). L'année suivante, j'ai obtenu une maîtrise de Français langue étrangère, toujours à Paris-III, avec la mention TB.

2. se sentent plus basques que français – c'est l'aîné qui reste à la ferme, les plus jeunes doivent chercher du travail ailleurs – Ils ne veulent pas faire leur service militaire. – le Pays basque est tourné vers l'Atlantique – il y a déjà des Basques espagnols installés en Argentine et en Uruguay.

AUTOÉVALUATION 4 - PAGES 84-85

exercice 1 : prolongement – ligne – RER E – métro 14 – amélioré – transports Paris-banlieue est; **exercice 2** : appareil – journal; **exercice 3** : les loisirs – les âges de la vie; **exercice 4** : Les deux textes traitent du même sujet : la colocation, et indiquent que cette mode vient des pays anglo-saxons; le texte 1 est plus positif mais moins informatif que le texte 2; **exercice 5** : 1646 : départ de Paris – 1658 : retour à Paris – 1659 : installation au Palais-Royal – 1671 : mort de Molière; **exercice 6** : est arrivé – vivait – a décidé – fait – termine – ira; **exercice 7** : Le trafic est difficile à cause des mauvaises conditions météorologiques. – Les conditions météorologiques sont mauvaises. Alors, le trafic est difficile; **exercice 8** : 1d – 2a – 3b – 4c.

ANEXO 4. *LE CORBEAU ET LE RENARD* (LA FONTAINE, 1948)

Le corbeau et le renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
« Eh bonjour, Monsieur du Corbeau,
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois ».
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute ».
Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

ANEXO 5. *TEXTE PARCOURS* (MONNERY, 2015)

Choix multiples

Page 1. Il était une fois, une histoire bien connue que je te propose de réinventer à ta façon.

- Si tu veux que la scène se déroule sur la plage, rendez-vous page 2.
- Si tu veux que la scène se déroule dans une forêt, rendez-vous page 5.

Page 2. Un grand albatros blanc était perché... où veux-tu donc qu'il soit perché?

- En haut du mât brisé d'un bateau échoué sur la plage, va à la page 3.
- Sur un parasol rouge planté dans le sable brûlant, va à la page 4.

Page 3. L'oiseau tenait en son bec, un aliment des plus savoureux :

- S'il s'agit d'un camembert, on se retrouve page 7.
- S'il s'agit d'un poisson, on se retrouve page 9.
- Si tu préfères un gâteau, va directement à la page 10.

Page 4. L'oiseau se chauffait au soleil de midi, fier de la proie qu'il tenait en son bec. Mais, au fait ? De quoi s'agissait-il ?

- Si tu penches pour un rocamadour, rendez-vous page 7.
- Si tu te décides pour un sandwich au thon, rendez-vous page 9.
- Si tu votes pour une tablette de chocolat, on se retrouve page 10.

Page 5. Un corbeau du noir le plus profond était confortablement installé :

- Sur une branche d'un chêne, à l'ombre d'un feuillage très vert, rendez-vous page 3.
- Sur les pierres d'une villa en ruines, rendez-vous page 4.

Page 6. Le canidé décida de tenter le tout pour le tout pour récupérer le butin :

- Eh, bonjour ! dit-il. Que vous êtes joli, que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage se rapporte à votre plumage, vous êtes le Phénix des hôtes de ces cieux, rendez-vous page 12.
- Il prit son élan, sauta vers l'oiseau et retomba lourdement sans l'atteindre, rendez-vous page 17.

Page 7. L'odeur se répandait sur plusieurs lieux à la ronde, attirant les amateurs de fromage. L'un d'eux arriva le premier. S'il s'agit :

- D'un renard au pelage crème comme le sable, on se retrouve page 6.
- D'une adolescente un peu perdue en promenade dans le coin, on se retrouve page 8.
- D'un cochon échappé d'une ferme des environs, on se retrouve page 11.

Page 8. Le bipède observa un instant l'oiseau, échafaudant mille plans plus rocambolesques les uns que les autres pour voler une part de pique-nique.

- S'il décide d'utiliser la flatterie, rendez-vous page 16.
- S'il préfère miser sur la sensibilité de son interlocuteur, rendez-vous page 14.

Page 9. Le fumet du poisson voguant au grès des courants d'air réveilla :

- L'intérêt d'un grand chien errant, allez page 6.
- Un clochard installé non loin de là pour sa sieste, allez page 8.
- L'appétit d'un sanglier solitaire, allez page 11.

Page 10. Le délicieux parfum sucré attira à lui :

- Un caniche aux bouclettes emmêlées, la suite est à la page 6.
- Une fillette en robe d'été rouge, un panier à la main, la suite est à la page 8.
- Un verrat, la queue en bouclette, la suite est à la page 11.

Page 11. Le porc leva la tête vers l'oiseau.

- S'il utilise la flatterie, rendez-vous page 16.
- S'il choisit d'être plus subtile, rendez-vous p.14.

Page 12. La réaction à ces mots ne se fit pas attendre :

- l'être ailé ouvre un large bec, laisse tomber sa proie, allez p.15.
- l'être ailé dévisage le flatteur avec dédain puis avale le butin, allez p.13.

Page 13. Après s'être régalé, il dit : Mon bon ami, apprenez que pour flatter, il faut le faire avec finesse. Cette leçon vous servira sans doute. Le flatteur déchu, honteux et confus, jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Page 14. – Mon ami, je meurs de faim depuis des jours. Ayez l'obligeance de partager ce mets délicat dont l'odeur avive la douleur de mon estomac ! Vous me semblez si bon que ce sacrifice passera à vos yeux pour une simple formalité. À ces mots :

- l'oiseau avale le butin avec un air ironique, on se retrouve p.13.
- l'oiseau, ému, oublie tout et ouvre un large bec, on se retrouve p.15.

Page 15. Le flatteur s'en saisit et dit : Mon ami, apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute. Cette leçon vaut bien un casse-croûte sans doute !

Le flatté, honteux et confus, jura mais un peu tard qu'on ne l'y prendrait plus.

Page 16. « Que vous êtes joli, que vous me semblez beau, sans mentir si votre voix se rapporte à votre allure, vous êtes le roi des oiseaux des alentours. »

- Pour connaître la suite de l'histoire, rendez-vous p.12

Page 17. L'oiseau se moqua de cet essai avorté et avala sa proie :

– Mon bon ami, avant de voler, il faut s'entraîner ! Vous venez de passer à côté d'un excellent dîner mais le jeûne est propice à la méditation. Adieu donc, je m'en vais chanter partout vos hauts faits.

Le canidé, honteux et confus, jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y reprendrait plus.

ANEXO 6. MIAM-MIAM

Miam-miam		
Niveau visé	A2	
Durée	1h 20	
Compétences	Compréhension et production écrite	
Objectifs	Généraux	Lire, comprendre et comparer des fables Réécrire le dénouement d'une histoire Rédiger une fable à partir d'un événement quotidien
	Spécifiques	Identifier les parties d'une fable (les personnages, la structure diégétique, la morale) Développer stratégies de lecture (mots transparents, l'esquive de la difficulté, se servir du contexte et faire appel aux connaissances antérieures) Reconnaître les différences entre deux ou plusieurs versions d'un même fait. Écrire un dénouement alternatif d'une histoire Ajuster sous forme de fable un événement quotidien
<p>I. Avant de lire</p> <p><i>Sensibilisation (10 minutes)</i></p> <p>Pour commencer, et enfin d'éveiller les connaissances des apprenants, on fait un remue-ménages autour du mot « fable ». Il y a trois démarches possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants se lèvent et écrivent eux-mêmes au tableau leurs idées. • On distribue des morceaux de papier pour qu'ils écrivent des mots-clés. • Les groupe lance à voix haute des propositions dont l'enseignant prend note. <p>Entre les mots proposés, on trouvera probablement, noms des animaux, auteurs (Ésope, La Fontaine, Monterroso, etc.), titres ("Le loup et l'agneau", "La cigale et la fourmi", "La laitière et le pot au lait"), fonction sociale de ce genre littéraire, composantes, etc.</p> <p>Ensuite, on commente de manière générale l'information recueillie et on demande aux apprenants quelles sont les fables qu'ils connaissent. Si nécessaire, on peut les guider avec des pistes audiovisuelles jusqu'à obtenir n'importe quelle référence au texte qu'on va travailler.</p> <p>II. Durant la lecture</p> <p><i>Mise en route (20 minutes)</i></p> <p>On présente la fable de La Fontaine (annexe 4) pour être lue en silence et de manière individuelle. Il faut préciser l'emploi des stratégies de lecture : « mots transparents », « l'esquive de la difficulté », et « se servir du contexte », pour définir les ambiguïtés. Les résultats obtenus sont commentés en équipes de deux personnes pour comparer, inférer et réduire le nombre d'indéterminations lexicales.</p>		

La deuxième lecture se réalise en groupe, et elle est guidée par l'enseignant ; ainsi, on remplit les espaces en blanche qui perdurent. Les remarques finales seront à partir des difficultés de lecture trouvées et les opinions personnelles à propos des personnages.

Conceptualisation (30 minutes)

Fournir le texte de Monnery (annexe 5) pour une lecture collective. On demande aux apprenants de se placer au centre de la salle. Au fur et à mesure que la lecture avance et que les apprenants font des choix, le groupe devra se réorganiser selon les préférences de chacun(e). N'oubliez pas de prendre de notes, celles-ci serviront pour discuter ultérieurement les choix effectués.

Une fois la lecture finie, on commente par équipes et en groupe les dénouements auxquels les apprenants sont arrivés. À ce moment-là, on peut pourvoir une troisième version de la fable et comparer : Ésope (annexe 7), Phèdre (annexe 8) ou Marie de France (annexe 9).

Systématisation (20 minutes)

Les équipes issues de l'activité précédente devront réécrire un dénouement différent à partir des derniers choix (pages 6, 12 et 14). Il faut tenir en compte de respecter la structure de la fable. Avec les nouvelles productions, les équipes peuvent échanger entre elles leurs écrits avant de commenter et expliquer leurs raisons pour rédiger tel ou tel dénouement. On révisé ensemble la cohérence narrative et on fait le point sur la variété des interprétations possibles ainsi que de la multiplicité des façons de lire.

III. Après la lecture

Réinvestissement (Travail à la maison)

Les apprenants devront choisir une situation quotidienne pour l'ajuster sous forme de fable. Il est important de respecter la structure étudiée en classe et de faire les changements nécessaires.

Évaluation

Pour évaluer, on fait passer un test de lecture (annexe 10) qui servira à l'apprenant pour s'auto-évaluer, et permettra à l'enseignant de reconnaître les préférences de lecture. Cette information pourra être utile lors du choix de matériel pour les activités suivantes. Finalement, une échelle de notations est proposée (annexe 11), à des fins d'évaluation sommative.

ANEXO 7. *LE CORBEAU ET LE RENARD* (VARIAS VERSIONES)

Le corbeau et le renard (Esopé, 1901)

Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut, et, voulant se rendre maître de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que lui pour être le roi des oiseaux, et qu'il le serait devenu sûrement, s'il avait de la voix. Le corbeau, voulant lui montrer que la voix non plus ne lui manquait pas, lâcha la viande et poussa de grands cris. Le renard se précipita et, saisissant le morceau, dit : « Ô corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le roi des oiseaux. »

Cette fable est une leçon pour les sots.

Le corbeau et le renard (Les fables de Phèdre, 2012)

Ceux qui aiment les artificieux en sont punis plus tard par un amer repentir. Un Corbeau avait pris un fromage sur une fenêtre, et allait le manger sur le haut d'un arbre, lorsqu'un Renard l'aperçut et lui tint ce discours : « De quel éclat, ô Corbeau, brille votre plumage ! Que de grâces dans votre air et votre personne ! Si vous chantiez, vous seriez le premier des oiseaux. » Notre sot voulut montrer sa voix ; mais il laissa tomber le fromage, et le rusé Renard s'en saisit aussitôt avec avidité. Le Corbeau honteux gémit alors de sa sottise.

Cette fable prouve la puissance de l'esprit d'adresse l'emporte toujours sur la force.

Le coq et le renard (Marie de France, 1996)

Voici l'histoire d'un coq qui était perché sur un fumier et chantait.

Un renard s'approcha de lui et lui dit de fort belles paroles :

—Seigneur, que vous êtes beau ! Je n'ai jamais vu un si bel oiseau ! Vous avez la voix la plus claire ! Hormis votre père, que je connaissais bien, nul oiseau n'a jamais mieux chanté. Mais lui faisait mieux, car il chantait les yeux fermés !

—Moi aussi je sais le faire ! dit le coq.

Il bat des ailes, ferme les yeux, s'imaginant chanter d'une voix plus claire.

Le renard s'en saisit d'un bond et gagne la forêt avec sa proie.

Il traversait un champ quand tous les bergers se lancent à sa poursuite ;

Les chiens aboient après lui.

Regardez ce renard, qui tient le coq !

S'il passe par ici, il paiera cher sa capture !

— Vas-y ! dit le coq, crie-leur que je suis à toi et que tu ne me laisseras pas !

Le renard veut crier fort, et le coq saute de sa gueule : il monte en haut d'un arbre.

Quand le renard s'en aperçoit, il se voit bien attrapé et bien trompé par le coq.

De colère et de fureur il se met à maudire la bouche qui parle quand elle devrait se taire.

Le coq répond : "Je dois faire comme toi : maudire l'œil qui veut se fermer, quand il devrait veiller et guetter pour éviter un malheur à son seigneur !"

Ainsi font les fous : la plupart parlent quand il faut se taire, et se taisent quand il faut parler.

Avis au sot.

ANEXO 8. QUESTIONNAIRE DE LECTURE. ADAPTADO A PARTIR DE CORNAIRE (1999:120)

Questionnaire de lecture

Pour commencer :

- Si vous avez trouvé la lecture facile o simple, répondez à la partie A.
- Si vous avez trouvé la lecture difficile ou compliquée, répondez à la partie B.

<u>PARTIE A</u>		
<i>Question</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
Vous a-t-elle paru intéressante ?		
Recommanderiez-vous cette lecture à des camarades ? Pouvez-vous dire pourquoi ?		
Avez-vous utilisé des stratégies de lecture ? (Si vous avez répondu oui, lesquelles ?)		
Quel personnage vous a-t-il intéressé davantage ? Pourquoi ?		
Quels commentaires pouvez-vous faire sur le déroulement de l'action ou de la représentation des idées ?		
Quels commentaires aimeriez-vous faire sur les lectures à venir ?		
<u>PARTIE B</u>		
<i>Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Cochez l'option qui convient</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
Le vocabulaire est trop difficile		
La grammaire est trop difficile		
Il y a trop de personnages		
Il y a trop d'évènements ou d'actions qui se produisent en même temps		
Il y a trop de passages narratifs (commentaires sur des objets, des décors ou sur l'environnement)		
Le texte est trop long		
Le texte n'a pas une structure claire/organisée		
L'histoire manque d'action		
L'histoire manque de suspense		
L'histoire manque de vraisemblance		
Avez-vous utilisé des stratégies de lecture ? (Si vous avez répondu oui, lesquelles ?)		
La lecture en général, vous a-t-elle paru intéressante ?		
Recommanderiez-vous cette lecture à des camarades ? Pouvez-vous dire pourquoi ?		
Qu'est-ce que vous aimeriez qu'on lise maintenant ?		

ANEXO 9. CRITÈRES D'ÉVALUATION. ADAPTADO A PARTIR DE CASSANY (2002: 87)

Critères d'évaluation	
<p>Adéquation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation des idées : clarté • Registre de langue et richesse du langage • Interaction : volume vocal, prononciation et articulation 	<p>2 pts. 1 pt. 2 pts.</p>
<p>Cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information : éléments essentiels, sans excès, sans contradictions • Structure : logique, sans répétitions, sans ruptures • Paragraphes : chacun avec une idée 	<p>2 pts. 2 pts. 1 pt.</p>
<p>Cohésion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Connecteurs logiques • Verbes 	<p>1 pt. 2 pts. 2 pts.</p>
<p>Erreurs grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0 (5p) • 1-3 (4p) • 4-6 (3p) • 6-10 (2p) • 11-15 (1p) • +16 (0p) 	<p>5 pts.</p>
<p>Variété</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexité • Originalité • Créativité 	<p>5 pts.</p>
<p>Total</p>	<p>25 pts.</p>