



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS



**La ciencia ficción en clase de francés: propuesta pedagógica a partir de
Moi qui n'ai pas connu les hommes (1995) de Jacqueline Harpman**

Tesina

que para optar por el grado de

Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)

presenta

Karina Patricia Sánchez Echavarría

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, mayo de 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A ti papá, cuya dedicación como hijo, estudiante, esposo y padre siempre admiraré.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi mamá y a mi hermano por su amor, por apoyarme a vivir la experiencia de estar en la universidad, por tener fe en mi capacidad para titularme y por no haber dejado nunca de animarme a terminar.

Agradezco a mi asesora Haydée Silva por instruirme durante mis últimos años en la carrera, por mostrarme que la creación de conocimiento nunca se detiene y por brindarme su tiempo y sus conocimientos durante todo el proceso de titulación.

Agradezco a cada uno de los profesores de mi jurado por enseñarme el camino de la perseverancia por medio de sus acertados comentarios que ayudaron a mejorar mi trabajo.

Agradezco por supuesto a la UNAM y a la Facultad de Filosofía y Letras por acogerme en sus aulas y por permitirme conocer a compañeros entrañables y a profesores extraordinarios.

Y agradezco enormemente a mis amigos Elizabeth Eysais, Andrea Peña y Wilhelm Haydt por cada sesión de estudio en que me apoyaron amistosa y académicamente y en donde pude aprender de sus experiencias de vida que, a su vez, enriquecieron la mía.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo I. Características de la ciencia ficción	8
1.1. La ciencia ficción como género literario en el contexto francés.....	8
1.2. Presencia de la ciencia ficción francófona en Bélgica	12
1.3. Acercamiento a la escritura femenina en la ciencia ficción belga	14
Capítulo II. <i>Moi qui n'ai pas connu les hommes</i> de Jacqueline Harpman como recurso para el estudio de la ciencia ficción en el aula	17
2.1. El psicoanálisis como herramienta para el acto de escritura	17
2.2. Presentación de <i>Moi qui n'ai pas connu les hommes</i>	20
2.3. La ciencia ficción en <i>Moi qui n'ai pas connu les hommes</i>	23
Capítulo III. Propuesta pedagógica.....	31
3.1. Encuentro e impacto.....	34
3.2. Comprensión y familiarización	41
3.3. Análisis e interpretación	49
Conclusión.....	54
Anexo 1. Contexto y reseña de <i>The Handmaid's Tale</i>	56
Anexo 2. Imágenes.....	57
Bibliografía.....	58

Introducción

*“Le roman du XX^e siècle paraît travailler en profondeur par des interrogations sur son sens, sa pertinence et sa légitimité.”*¹

Dominique Viart

*“Pour que la vie puisse avoir un sens, l’autre semble indispensable.”*²

Jacqueline Harpman

La ciencia ficción (CF, de ahora en adelante) ha sido a menudo interpretada, por parte no sólo de estudiosos en el ámbito literario sino también del público en general, como un género literario ligado a una mentalidad puramente industrial. El éxito popular de la CF ha generado prejuicios que tienden a ocultar el valor creativo y filosófico de las obras ligadas al género y a relegarlas a un rango de menor valía. Ahora bien, la CF puede concebirse también como una aventura profundamente relacionada con lo humano y, además, como una verdadera peripecia dentro de la literatura misma. Como propone el escritor belga Dominique Warfa, *“la production historique est évidemment symbolique, mais parfois aussi subjective que la production littéraire, a fortiori science-fictionne”*³ (1988b: 9). De esta manera la CF puede entenderse como un instrumento de descripción no sólo del imaginario científico de una colectividad sino también de las inquietudes reales que asedian la mente humana, pues la lengua y la literatura permiten al lector un mayor entendimiento del otro.

Así lo demuestra la novela distópica que da origen a este trabajo. Producto de la CF belga, *Moi qui n’ai pas connu les hommes* (de aquí en adelante, *Moi qui...*), publicada en 1995, ofrece un relato escrito por la psicoanalista Jacqueline Harpman. La autora, nacida en 1929, escribe desde el mundo de la francofonía a finales del siglo XX. *Moi qui...* forma parte de la reducida producción de novelas de Harpman pertenecientes al género de la CF.⁴

¹ “La novela del siglo XX parece trabajar en profundidad mediante interrogantes sobre su significado, su relevancia y su legitimidad.” (Salvo indicación contraria, la traducción es nuestra)

² “Para que la vida pueda tener sentido, el otro parece indispensable.”

³ “la producción histórica es evidentemente simbólica, pero en ocasiones también igual de subjetiva que la producción literaria, con mayor razón la ciencia-ficción.”

⁴ En donde podemos encontrar también *La dormition des amants*, publicada por las ediciones Grasset en 2002.

Distintos temas sobre lo humano se integran dentro de la obra de Harpman de tal manera que el lector puede acercarse a ella desde diferentes perspectivas.

En la novela que estudiaremos aquí, accedemos a una constante introspección guiada por la narradora sobre la relación del ser humano con el espacio, el tiempo y el otro. La trama de la novela gira en torno a 40 mujeres que viven encerradas dentro de una jaula, continuamente vigiladas por guardias, y que no logran recibir una explicación a su enclaustramiento. La voz narradora pertenece a la más joven entre ellas, de ahí que se refieran a ella como *la petite* (“la pequeña”).

El género de la CF inspira ricas reflexiones durante la lectura, involucrando significativamente al lector. Esto permite considerar la CF dentro de los recursos que pueden ayudar a motivar a quienes aprenden una lengua extranjera. *Moi qui...* no es la excepción, por lo que puede encontrar su lugar dentro de la didáctica de las lenguas y las culturas en general y la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en particular. La utilidad de esta obra para la enseñanza de FLE obedece a la naturaleza imaginativa de la CF y a la tendencia que presenta este género a evolucionar de forma paralela a la sociedad dentro de la cual los relatos se inscriben.

En efecto, a pesar de que actualmente se ha visto una reivindicación del texto literario, la literatura en clase de lengua extranjera suele asociarse con un enfoque tradicional, de modo que los profesores dejaban de considerarla un recurso viable para la enseñanza. Gracias a las constantes propuestas que surgen para la enseñanza de la literatura, se ha demostrado que ésta puede favorecer la enseñanza desde un enfoque metodológico contemporáneo, acercando a los aprendientes a experiencias auténticas con el idioma. La introducción del texto literario en el aprendizaje de idiomas ha sido examinada por teóricos como Penny Ur y Karl Canvat, entre otros, quienes han demostrado su rol enriquecedor dentro del aula de FLE. Se han propuesto prácticas diversas sobre cómo trabajar un texto literario en la clase de idiomas y cómo explotar la riqueza de un documento auténtico.⁵ Este tipo de actividad puede volverse una práctica significativa tanto

⁵ Entendido aquí como aquel material que no ha sido concebido para la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

para los alumnos como para los docentes, dado que el texto literario narrativo vehicula en abundancia rasgos que definen la cultura de la lengua meta.

Si bien es cierto que la mayoría de los docentes tienden a repetir los mecanismos a través de los cuales ellos mismos aprendieron durante su formación,⁶ la innovación docente es un elemento clave para la eficacia de la enseñanza/aprendizaje. Asimismo, las metodologías serán evidentemente más acertadas mientras se modifiquen en función del contexto de enseñanza/aprendizaje. Proponemos aquí un acercamiento literario a partir de un texto anclado en la extrapolación científica que de forma original y motivante interpela a un público adolescente, pues se relaciona cada vez más con la evolución tecnológica. Además, la CF no se restringe a romper la barrera hacia la imaginación, también aborda preocupaciones humanas intemporales, por lo tanto, atrae a todo tipo de público.

Con el fin de demostrar la potencial adaptación de la novela en cuestión a la enseñanza del francés como lengua extranjera, se analizará en el primer capítulo de esta tesina un acercamiento al rol de la CF en el panorama literario belga. Se abordarán las características generales de la CF, con énfasis en la CF francófona y belga, especialmente aquella escrita por mujeres. El segundo capítulo estudiará de manera más específica la obra de Harpman, aludiendo al sitio del psicoanálisis en la obra de la autora, presentando la novela *Moi qui...* y subrayando los elementos propios de la CF perceptibles en este texto, con especial énfasis en los contenidos de la obra fructuosos para la didactización del texto narrativo. En efecto, un análisis de las particularidades concernientes a la novela *Moi qui...* resulta propicio para el descubrimiento de la riqueza del texto y, por ende, para un mejor aprovechamiento de su potencial pedagógico. El tercer y último capítulo expone, a partir de las diferentes estrategias metodológicas vigentes en la didáctica de las lenguas y las culturas, una propuesta pedagógica, desde el primer contacto con la novela de Harpman hasta su interpretación.

⁶ La “ley del isomorfismo” tal como lo propone C. Puren: “el formador tiende a reproducir espontáneamente en su práctica lo que ha precedido su propia formación” (1988: 52).

Capítulo I. Características de la ciencia ficción

Usualmente relacionada con eventos extraordinarios, la CF suele desarrollarse dentro de un marco temporal diferente al del lector, haciendo eco de la lucha constante entre el hombre y los avances científicos. Si bien la tecnología avanza rápidamente día a día, la imaginación del autor de CF es aún más veloz. La CF ha conseguido extenderse a todos los soportes imaginables y, además de literatura de CF, existe una significativa producción de películas, cómics y series de televisión pertenecientes al género. Dentro del mundo literario, la CF también pareciera que lo abarca todo pues puede considerarse CF a la utopía y a sus derivaciones como la contra utopía o la distopía, incluyendo el relato fantástico, el discurso político, el ensayo filosófico, la ucronía, y la anticipación. Sus formas son tan variadas que el relato de CF puede hallarse en la poesía, en el teatro, en la ópera y, por supuesto, en la novela ya sea sociológica, psicológica o de aventura. Ciertamente, una gran difusión también trae consigo un aumento del público. Sin embargo, “[l]a science-fiction n’existait pas encore, mais son public était déjà là”⁷ (Van Herp, 1973: 465).

1.1. La ciencia ficción como género literario en el contexto francés

Voyage dans la lune (1657) de Cyrano de Bergerac, *Micromégas. Histoire philosophique*. (1752) de Voltaire, son sólo algunos relatos dentro de la literatura francesa que pueden ser estudiados como CF a pesar de que las fechas de aparición de dichos textos corresponden a un tiempo sumamente anterior al concepto de un relato de este género. No obstante, el momento en que se concibe el término del género como tal puede rastrearse hasta los inicios del siglo XX.

A partir de 1913, el empresario luxemburgués Hugo Gernsback funda una serie de revistas tales como *Modern Electrics* y *The Electrical Experimenter* que posteriormente fueron reemplazadas por el ejemplar llamado *Science and Invention*. Estas revistas precedieron la publicación y probablemente contribuyeron a la conceptualización de *Amazing Stories*, un compendio de artículos científicos y de relatos de CF dirigido por Gernsback quien, además, incluyó sus propios escritos del género. Dicha evolución en las

⁷ “la ciencia ficción aún no existía, pero su público ya estaba ahí”.

coberturas aporta una característica clave del espíritu que rige los relatos de CF; aquel que experimenta, que imagina. Por esto, el género es conocido también como una “literatura de ideas”. Ahora bien, para comprender el origen del término debe conocerse que lo que buscaban ofrecer las primeras revistas, con ese tipo de relatos extraordinarios, era la previsión de los efectos de la tecnología a través de *Scientific Fiction Stories*. Las primeras ediciones de las revistas precisaban lo siguiente: “[n]ous garantissons à nos lecteurs qu’ils n’acquerront pas, à la lecture de nos récits, une fausse formation scientifique”⁸ (Van Herp, 1973: 16). En este sentido, la CF corresponde esencialmente a dos aspectos interrelacionados, la ciencia y la invención. Generalmente, la extrapolación presentada en la narración está fundamentada en la posible aplicación de las innovaciones tecnológicas hasta el momento. Este género literario termina por beneficiarse de los campos aún inexplorados por la ciencia, sin salir de lo científicamente posible, para relatar historias que provoquen en el lector sentimientos de desconcierto y aventura. Un relato de CF requiere un esfuerzo consciente de saber de ciencia e invención por parte de quien escribe. Indagar sobre el futuro rol del ser humano es arriesgarse a desarrollar una serie de hipótesis derivadas de la observación de la sociedad, de la tecnología y del tiempo alejando al relato de cualquier naturaleza fantástica.

La naturaleza de los eventos extraordinarios en la CF puede asociarse a algunos elementos del género fantástico, sin embargo, hay fronteras bien delimitadas entre estas dos formas literarias. En efecto, en el relato fantástico hay una irrupción de lo irracional en aquello que tanto el narrador como el lector entienden como el mundo real. La presencia de un evento inexplicable resulta, según Todorov, en una “vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural.” (1981: 19) La incertidumbre de la realidad de los hechos provoca un sentimiento de extrañeza y tal efecto se prolonga en la narración para construir un ambiente de tensión. Por el contrario, la CF se separa de esta incertidumbre pues hay un pacto de lectura según el cual el lector acepta una realidad lógica que muestra acontecimientos probables, mismos que ocurren en el futuro a partir de una hipótesis racional. Tal es la

⁸ “Garantizamos a nuestros lectores que no recibirán, con la lectura de nuestros relatos, una formación científica falsa.”

distinción fundamental entre el relato fantástico y la CF. Muchos de los textos considerados CF son aquellos que se adhirieron a la probable evolución de los avances científicos que advendrían con el tiempo, teniendo noción únicamente de los descubrimientos científicos a su alcance. Así pues, un escritor de CF procura que su razonamiento tenga sentido frente al lector, partiendo del panorama vigente del desarrollo de las sociedades.

Desde los inicios del género de CF, con Bergerac y Voltaire, y a lo largo de su evolución, la realidad trazada en el relato se erige como un medio de crítica a la realidad actual del lector y como un punto de partida para una reflexión sobre la naturaleza humana. El autor de CF está consciente de que el progreso acarrea consecuencias que no siempre implican un progreso equivalente en la naturaleza humana, tal como lo señala Van Herp: “*Il devenait évident qu’un progrès technique ne s’accompagne pas nécessairement d’un progrès moral équivalent.*”⁹ (1973: 262) Así, este género puede ser una herramienta para denunciar que el progreso también puede generar consecuencias indeseables, trátase de miseria o de cataclismos que amenazan el bienestar de la humanidad. En los relatos distópicos, como es el caso de *Moi qui...*, la realidad que se le presenta al lector es casi irreconocible y se analizan aspectos internos de la psique humana como pueden ser la angustia, la memoria, la búsqueda del saber, el individualismo, entre otros. El autor pertenece a la actualidad del lector y con ayuda de la extrapolación en el futuro busca activar en éste un pensamiento crítico acerca del presente.

La habilidad que se le atribuye al autor de CF para trabajar a partir de una serie de hipótesis racionales puede emular una voz de advertencia. Como propone Dominique Warfa: “*l’intérêt des auteurs gît plutôt dans les constructions subtiles d’évolutions futures possibles, voire probables, et dans la manière dont ils s’interrogent sur le fonctionnement de ces avenir (ou parfois de ces passés alternatifs)*”¹⁰ (1988b: 11). Entonces, un relato de CF se conforma de una serie de declaraciones a través de las cuales se revela la condición probable de una sociedad determinada en el futuro o en el pasado, si la historia hubiera

⁹ “Se volvía evidente que un progreso técnico no va necesariamente acompañado de un progreso moral equivalente.”

¹⁰ “El interés de los autores yace más bien en las construcciones sutiles de evoluciones futuras, posibles, incluso probables, y en la manera en la que ellos se interrogan sobre el funcionamiento de estos futuros (o en ocasiones de pasados alternativos).”

tomado un camino diferente al que conocemos. El autor se convierte en un vigía que convierte la escritura en una puesta en escena de sus preocupaciones y sus miedos (Van Herp, 1973: 275) relativos a la evolución de aquello que se concibe como humano y a su posible transformación a gran escala. De acuerdo con lo anterior, aventurarse a discutir el destino de la humanidad es una finalidad que sobrepasa por mucho el cuadro de bienestar de una sola persona.

Así como el autor adquiere una cualidad tan particular, el perfil de quien protagoniza la historia también es atípico. Dentro de esta vertiente de la literatura, resulta complicado determinar las características formales de un héroe en la trama. Se trata más bien de las dificultades y aventuras de uno o varios personajes quienes, más que individuos, son testigos (Van Herp, 1973: 611) de las distintas alteraciones que ocurren en referencia al mundo de CF. Quien protagoniza la trama termina por representar a una colectividad, desencadenando inevitablemente una reflexión biológica, científica, política, ética e incluso didáctica que, al ser científicamente probable, es capaz de sacudir al lector.

Así pues, el *lector de CF* detenta un rol activo frente al relato a lo largo de la evolución de la CF y de sus diferentes facetas. Quien está frente a la CF se encuentra interpelado y con la capacidad de intervenir para formar parte de lo que propone el relato. Ilustremos algunos atributos característicos del proceso de creación dentro de este género explicados de la siguiente manera:

*Que signifie encore le progrès ? Que signifie encore l'idéal historique ? De toute la littérature contemporaine, la SF est peut-être la seule à oser saisir à bras le corps ces questions fondamentales, sous l'apparence d'un univers romanesque le plus souvent distrayant.*¹¹ (Warfa, 1988b: 12)

Desde siempre han existido relatos de viajes imaginarios a mundos extraordinarios porque siempre ha habido un deseo inherente al hombre de saber la respuesta al “y si...” dentro de la historia humana. A pesar de que el relato de CF puede llegar a la caricatura o a la ironía,

¹¹ “¿Qué significa aún el progreso? ¿Qué significa el ideal histórico? De toda la literatura contemporánea, la CF es tal vez la única que se atreve a retomar abiertamente estas cuestiones fundamentales, bajo la apariencia de un universo novelesco generalmente entretenida.”

su esencia está en mostrar una actitud de reflexión sobre el progreso que inevitablemente se entrecruza con el bienestar o el desastre con el fin de dar origen a un relato posible.

1.2. Presencia de la ciencia ficción francófona en Bélgica

La CF estadounidense es la que más claramente se ha extendido por el mundo, gracias a la extensa producción de relatos de su industria cinematográfica que la sitúa como estandarte del género. Sin embargo, la CF nació en Europa. Fue conocida como *roman scientifique* (“novela científica”) en el periodo de entreguerras y en Francia está vinculada a la amplia tradición del cuento filosófico. La literatura francesa contiene las primeras colecciones de CF en 36 tomos de *Voyages imaginaires* publicados aproximadamente entre 1787 y 1789; de ciertas obras que contenían conflictos afines a la CF. Algunos de los escritores que marcaron la evolución del género en el siglo XVIII fueron Daniel Jost de Villeneuve con su novela *Le voyageur philosophe dans un pays inconnu aux habitants de la Terre* (1761), Louis-Sébastien Mercier con su novela *L’an 2440, rêve s’il en fût jamais* (1771) y los españoles Lorenzo tras Hervás y Panduro, *Viaje estático al mundo planetario* (1780). En el siglo XIX, destacan la obra de Antonio Marqués y Espejo, *Viaje de un filósofo a Selenópolis* (1804), *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) de la inglesa Mary Shelley y Julio Verne con su prolífica obra como *Cinco semanas en globo* (1863) entre muchos otros títulos (1828-1946).

En cuanto al descubrimiento del género en Bélgica, la primera colección dedicada a la CF es publicada por la editorial Polmoss en 1913, en Bruselas, con el nombre *Le roman scientifique*. Existe también el prolífico trabajo de J.-H. Rosny aîné quien ya producía contenido de CF aun cuando el término no existía. Por ejemplo, *La Jeune Vampire* (1913), que mostraba el vampirismo como una mutación genética o *Les Navigateurs de l’infini* (1925) donde se acuña el término astronáutica. Entre otros escritores belgas de literatura de CF como Johan Vandeveld, John Vermeulen, Henri-Jacques Proumen con *Sur le chemin des dieux* (1928) y *Le Sceptre volé aux hommes* (1930), Jean Libert, Philippe Ebly y Jean-Baptiste Baronian. Ya en la dirección de la Biblioteca Marabout, a principios de 1970, Jean-Baptiste Baronian establece el inicio de una política editorial específica para el género de la CF (Stiénon, 2016).

Sin embargo, para estudiar el panorama de la producción de relatos de CF en Bélgica francófona habría que nombrar dos significativas crisis de identidad. Primero, la autonomía y la legitimación del género en el contexto literario belga y posteriormente, la producción de relatos de CF dentro de las letras belgas en lengua francesa. “*Cette écriture n’a pas acquis de véritable visibilité auctoriale ou éditoriale et paraît loin de former un genre autonome*”¹² (Stiénon, 2016).

Por una parte, la CF dentro del sistema editorial en Bélgica no siempre fue independiente y legítima como en la actualidad. La crítica literaria francesa “[a] toujours drainé la quasi-totalité du monde francophone vers l’Hexagone”¹³ (Warfa, 1988b: 4) Existe una subordinación del mundo francófono respecto de la academia francesa en el ámbito literario. Esto repercute en la legitimación de las obras literarias de origen belga, pues están sujetas a un filtro institucional francés prácticamente inevitable. La producción belga de expresión francesa que se considera notable suele adherirse a la producción literaria de Francia. Es por esto que la escritura de la CF belga tiene lugar a partir de la presencia de Francia como la cultura dominante en las letras francófonas, formando entonces parte del conjunto de la producción francesa. La abundante producción de literatura de CF continúa siendo moderada por el valor dispuesto por la institución literaria francesa.

Por otra parte, la crisis de identidad sucede no sólo en cuanto a las instituciones literarias, sino también en cuanto a la utilización de la lengua francesa. Cuando en 1850 se inició la búsqueda de “un alma belga”¹⁴ se pretendió reunir raíces latinas y germánicas sin tener en cuenta la diversidad de identidades. Sin embargo, fue más bien un intento de negar la existencia de las distintas raíces culturales. Al quedar invalidada la unificación política que dio origen al país belga, numerosas fueron las tentativas de autonomía durante el siglo XX cuyo éxito fue relativo al ser capaces de establecer fronteras lingüísticas más evidentes, al menos, políticamente hablando. Junto con esto, quedó de manifiesto una falta de sentimiento de pertenencia y a menudo se afirma que “*la Wallonie moderne est en effet en*

¹² “Esta escritura no ha adquirido verdadera visibilidad autoral o editorial y parece lejos de formar un género autónomo”.

¹³ “Siempre ha drenado la casi totalidad del mundo francófono hacia el Hexágono.”

¹⁴ Cabe señalar que esta búsqueda aún continúa.

*quête de son Histoire, comme elle l'est de sa culture propre*¹⁵ (Warfa, 1988b: 6). Partiendo de esta crisis social, la producción de bienes simbólicos que representen esta búsqueda de independencia se vuelve indispensable. De ahí que haya una profusión de escritores comprometidos cuya finalidad es encontrar el o los medios de construirse una identidad a través de la creación de otras “historias” para luego afirmar una historia propia. Tal es el caso de la novela en cuestión, inscrita en el conjunto de obras que se desprenden del francés de Francia, transgreden al escoger un género que en la literatura francesa del siglo XX era desdeñado y, de esta manera, agregan tensión a la percepción de la singularidad de la producción literaria belga.

Esta búsqueda de transgresión de las letras belgas se extiende a otras expresiones literarias tales como la escritura simbólica forman parte de lo que conforma a las letras belgas. Así también, la inclinación y la habilidad de los belgas para transmitir aquello que perturba su espíritu, en más de una ocasión, culminando en la creación de una perspectiva literaria singular. Tal es el caso del enfoque específico que otorgan al género fantástico o bien, al surrealismo. De cierta manera, la producción literaria belga da prioridad a “*une sociologie littéraire appliquée à la production symbolique*”¹⁶ (Warfa, 1988b: 3) es decir que la escritura simbólicamente va de la mano de las inquietudes de esta sociedad.

1.3. Acercamiento a la escritura femenina en la ciencia ficción belga

A inicios de la década de 1990, la literatura belga comenzó a cuestionarse más sobre la inscripción de las mujeres en la institución literaria. Dicha literatura no podía significar únicamente “hecha por una mujer”, pues catalogar a la fuente creadora del relato como mujer impedía ver más allá de esta primera descripción. Las autoras de esta escritura femenina empezaron a denunciar tan vana restricción debido a la complejidad que las constituía a ellas y a sus textos. Si bien, podríamos evitar el término “exclusión”, sí resulta evidente una ausencia de identificación precisa para esta literatura singular. De ahí que comenzara una búsqueda por determinar el rol y los aportes de la escritura femenina a la literatura.

¹⁵ “la Valonia moderna está, en efecto, a la búsqueda de su Historia, así como lo está de su cultura propia.”

¹⁶ “Una sociología literaria aplicada a la producción simbólica.”

Cabe destacar que la búsqueda de la esencia de lo femenino se encuentra particularmente cercana a las bases del movimiento intelectual de la *belgitude* (“belgitud”) al inicio de los años 1970. Jeannine Paque en su análisis propone la existencia también de una *féminitude* (“feminitud”) haciendo referencia a lo escrito por mujeres que buscan formular de manera más concreta su rol como mujeres que escriben. La importancia que supone esta especie de introspección es que su objetivo está en la especificación de lo que constituye un discurso femenino. Dicho discurso propicia la aparición de la primera revista feminista francófona llamada *Les Cahiers du Griff*, publicada en 1973 por la novelista belga Françoise Collin. Efectivamente, la mujer que escribe entra al medio literario y lo hace estando motivada por un espíritu de rebeldía y de crítica contra los clichés reservados a la figura femenina. La escritura femenina busca reinventar la perspectiva de la esencia del discurso en femenino y a su vez reconstruir poéticamente la imagen de la mujer que escribe.

Las formas de expresión habituales de esta escritura femenina son, entre otros, “*la mise au jour des refoulements les plus profonds, l’expression des souffrances les plus intimes, des interdits, les dénonciations les plus violentes [qui] s’exorcisent par la prolifération artistique et par la fantaisie*”¹⁷ (Paque, 1997: 84). Su singularidad radica en que el desarrollo de dichos temas llega a ser realista o bien simbólico, va acompañado de perspectivas narrativas reveladoras e innovadoras. Una novela en la cual el personaje principal se interesa por la búsqueda del saber; sin embargo, las circunstancias de producción y de recepción se diversifican al considerar a una protagonista mujer, volviendo incierta la manera de concebir la exploración de los saberes en el mundo. Será diferente también acceder a los detalles de lo que significa la incertidumbre sobre la identidad si se realiza por medio de la narración femenina. El estilo de escritura evita los datos incompletos o supuestos y el propósito del mensaje generalmente es visible, ya sea de denuncia o de subversión. “*Pour affirmer une présence, trop longtemps invisible et*

¹⁷ “La revelación de las represiones más profundas, la expresión de los sufrimientos más íntimos, de las prohibiciones, las denuncias más violentas [que] se exorcizan mediante la proliferación artística y mediante la fantasía.”

anonyme, les femmes ont dû modifier leur relation à la parole et à l'écriture."¹⁸ (Paque, 1997: 79) Lo que transmiten estas escritoras termina por crear un espacio propio de las mujeres donde no sólo se enfatizan sino se celebran las diferencias en la escritura.

Escribir en femenino también tiene como objetivo salir de los límites del sexo femenino, es decir que "*les incertitudes sur l'identité du personnage, la porosité des rôles sortent les confrontations de sexes ou de générations des relations traditionnelles*"¹⁹ (Paque, 1997: 84). Así pues, el discurso se construye a partir de un nuevo género, uno en donde la categoría sexual se vuelve difusa. Este fenómeno se propone evidenciar la existencia de una generalidad. En otras palabras, el relato en femenino puede abarcar al pensamiento general, volviendo a la protagonista un representante de la angustia humana, sin hacer distinciones. "*Pour dépasser les formules réductrices, le discours féminin affirmera sa singularité sans abandonner sa culture de dominé, mais en visant l'universalité.*"²⁰ (Paque, 1997: 79) Harpman incluye el tratamiento de estas cuestiones, entre otras más que se analizarán en el siguiente capítulo, que le permiten valorizar la gestación de reflexiones ontológicas propias tanto de hombres como de mujeres.

¹⁸ "Para afirmar una presencia, por mucho tiempo invisible y anónima, las mujeres han tenido que modificar su relación con la palabra y la escritura."

¹⁹ "Las incertidumbres sobre la identidad del personaje y la porosidad de los roles sacan las confrontaciones de sexos o de generaciones de las relaciones tradicionales."

²⁰ "Para ir más allá de las fórmulas reductoras, el discurso femenino afirmará su singularidad sin abandonar su cultura de dominado, pero que aspiran a la universalidad."

Capítulo II. *Moi qui n'ai pas connu les hommes* de Jacqueline Harpman como recurso para el estudio de la ciencia ficción en el aula

2.1. El psicoanálisis como herramienta para el acto de escritura

De origen belga, la familia de Harpman emigró hacia Marruecos en 1939 a causa de la guerra. Fue una mujer de origen judío que, aunque vivió su adolescencia fuera de Europa, experimentó directamente la difamación antisemita durante la época de guerra mientras vivía en Casablanca. Sin embargo, “*sa judéité [ne] joue [pas] un rôle dans sa création littéraire et [ne] lui pose [pas de] problème d’identité.*”²¹ (Adrienne, 1992: 202) A lo largo de su obra aparecen diversos personajes de origen judío sin implicar una cuestión de identidad y en el caso de *Moi qui...* no existe mención de ninguna afiliación y mucho menos difamación de alguna religión. Harpman ha aclarado estar en contra de todo tipo de racismo. En cambio, hubo otra clase de experiencias en Marruecos que sí influenciaron su identidad y la guiaron a definirse como lectora y posteriormente, escritora.

Durante su adolescencia en Casablanca aparecieron figuras como la de la profesora Jacqueline Barthes, quien apoyaba su entusiasmo por la literatura y su pasión por la lengua. Hay que señalar también la influencia de su hermana mayor, quien al tener predilección por las piezas de teatro de Racine la exhortó, a manera de mimetismo inocente, a disfrutar igualmente al leer teatro. “*Nous lisions donc Racine*”²² (Adrienne, 1992: 203). Así, Harpman inicia su experiencia lectora de forma temprana principalmente centrada en obras reconocidas del siglo XIX principalmente. Dentro de los novelistas, “*celui qui m’a influencé le plus, c’est Stendhal*”²³ (Adrienne, 1992: 203), explica la misma autora.

Así pues, Harpman comenzó a introducirse en el mundo literario desde muy pequeña. Como resultado de esta predilección, después de haber cursado cuatro años de la carrera de medicina decidió abandonar y a partir de 1958 y hasta 1966 se dedicó a escribir. Durante ese periodo escribió novelas como *L’Amour et l’acacia* (1958), *Brève Arcadie*

²¹ “Su condición de judía no juega un rol en su creación literaria y no implica un problema de identidad para ella.”

²² “Leíamos entonces a Racine.”

²³ “El escritor que más me ha influenciado es Stendhal.”

(1959) publicación que recibe el premio Victor-Rossel, seguido de *L'Apparition des esprits* (1960) y *Les Bons Sauvages* (1966). El editor René Julliard, editor de los tres últimos títulos mencionados, fue pieza clave del apoyo que Harpman recibió en aquellos años. Con el tiempo, los gustos de la autora se reorientaron, llevándola por la vertiente de la psicología, carrera que inicia en 1967 en la *Université libre de Bruxelles*. En 1976, Harpman se incorpora a la Sociedad belga de psicoanálisis, institución que forma parte de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

Al inicio de sus estudios en psicología, Harpman deseaba concentrarse de manera seria en una sola actividad y por ello deja de publicar, retomando su actividad literaria cerca de veinte años más tarde, hacia 1986 aproximadamente. En 1987, sale a la luz *La mémoire trouble*, novela publicada por la editorial Gallimard. Una de las coincidencias que vehiculan cierta carga de significado es que la trama de *Les Bons Sauvages*, obra que marca el inicio de la pausa de publicaciones en 1966, termina en la partida de la protagonista rumbo a América del sur y la novela que publica al retomar la escritura inicia con la narración del regreso del exilio que ha experimentado la protagonista, también en América del sur. Ahora bien, aunque a lo largo de la obra de Harpman haya existido este espacio, esto se explica porque existieron otras actividades de mayor prioridad. Entre ellas no solamente el psicoanálisis sino su matrimonio con Pierre Puttemans, arquitecto y poeta, y el nacimiento de sus dos hijas, Marianne y Toinon. El acto de escritura como tal, no se detiene para ella durante este periodo, pues Harpman escribió libretos para teatro, algunas reseñas de películas y críticas de teatro.

El perfil de Harpman ciertamente se enriquece siendo ya una psicoanalista reconocida que también es escritora. En cuanto a la influencia del psicoanálisis en su escritura, la autora explicó que las habilidades desarrolladas y el estudio del psicoanálisis ciertamente le permitieron construir esquemas de comportamiento más complejos al momento de escribir. Ahora bien, la función de la escritura no se presenta para ella a manera de terapia o de desahogo, por lo tanto, no hay traumas o conflictos personales que intervengan deliberadamente en el desarrollo de su obra. No por ello se puede excluir su propia experiencia de vida de su escritura. Ella misma reflexiona sobre lo anterior en una de sus conferencias y explica:

*Mon tout premier roman raconte une histoire qui s'était passée quelque part dans mon esprit, parallèlement à ma vie réelle et à laquelle l'écriture donnait corps. C'est-à-dire qu'une fois que j'avais écrit le roman, l'histoire m'était arrivée. Donc, je m'aperçois qu'il se passe quelque chose chez moi à propos du Il et du Je.*²⁴ ("Extraits de la Chaire de Poétique : Jacqueline Harpman : Thérèse Desqueyroux, c'est moi ; Je, il, elle, qui parle de qui ? ; Sur la création littéraire", 2017)

La época que vio el inicio de Harpman como escritora estuvo fuertemente influenciada por las transformaciones y los juegos literarios propuestos por el *Nouveau roman* de 1950 a 1960 y posteriormente, por la literatura experimental del grupo OuLiPo, *Ouvroir de Littérature Potentielle*. Ella se adhiere más bien a la escritura clásica y su estilo es más bien elegante, lineal y despreocupado por las innovaciones con el lenguaje de la época. La función de la escritura que ella distingue es *"tout simplement m'amuser, me faire plaisir à moi-même. Jouir de la langue, jouir des mots. J'y tiens. J'adore la langue française, j'ai envie de la servir. Je voudrais être plus modeste mais l'écriture de la langue est au centre de mes préoccupations."*²⁵ (Adrienne, 1992: 201)

Por otro lado, clasificar la obra de Harpman dentro de la literatura feminista resulta impreciso dado que el término feminista hoy en día se ha inclinado hacia una serie de connotaciones políticas, legales y sociales que buscan suprimir toda diferencia entre las mujeres y los hombres con lo cual Harpman nunca simpatizó en vida, pues lo que ella deseaba era enfatizar la verdadera y compleja esencia de la escritura en femenino. En conclusión, Harpman dejó de escribir para dedicarse esencialmente a sus estudios de psicoanálisis y retomó porque le pareció el momento adecuado para hacerlo, porque tal acto daba respuesta a un anhelo interior a lo largo de su trayectoria literaria.

²⁴ "Mi primera novela cuenta una historia que pasó en algún lugar de mi mente, paralelamente a mi vida real y a la cual la escritura daba cuerpo. Es decir que una vez que escribí la novela, la historia me sucedió. Entonces puedo ver que algo pasa en mí en cuanto al Él y al Yo."

²⁵ "Simplemente disfrutar yo misma. Disfrutar de la lengua, disfrutar de las palabras. Me gusta. Adoro la lengua francesa, quiero servirla. Quisiera ser más modesta, pero la escritura de la lengua está en el centro de mis preocupaciones."

2.2. Presentación de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*

Moi qui... fue publicada en la editorial Stock en 1995, cuando Harpman era ya una mujer mayor. El título constituye un punto de referencia para acercarse más a la obra misma. Se llama *Moi qui n'ai pas connu les hommes* para hacer referencia a la pérdida de equilibrio en ese mundo postapocalíptico donde los hombres parecen haberse desvanecido de la Tierra. Remite igualmente al hecho de que la protagonista nunca lograría entender la forma en que funcionaba la sociedad con hombres en ella. Esto mismo anuncia el tema principal en la obra de Harpman: las relaciones entre los individuos, en referencia a la perpetuación de la especie, pero también al tipo de lazos con los demás, a la necesidad del ser humano de compartir con los que nos rodean y de transmitir lo que somos a las siguientes generaciones.

En cuanto a los personajes, observaremos que poseen características que evolucionan a lo largo de la trama. Son mujeres que viven custodiadas por guardias; éstos mantienen siempre una postura de indiferencia hacia ellas. Ninguna de las mujeres es capaz de identificarse con otra por edad o por lugar de origen y todas han olvidado el momento exacto en el que dio inicio esa vida rutinaria dentro de una especie de sótano. Inesperadamente, la activación de una alarma ensordecedora disuelve el estado de monotonía habitual de manera que incluso los confundidos guardias huyen dejando la jaula abierta. En tal situación, las 40 mujeres emprenden una búsqueda de respuestas a través de un desierto infinito en el que sólo *la petite* está dispuesta a adentrarse sin titubear.

A continuación, presentamos un breve análisis de los personajes femeninos y posteriormente de los personajes masculinos en la obra. En la naturaleza de los personajes se distingue una complejidad desigual que Harpman parece reconocer abiertamente en cuanto a los numerosos matices dentro del comportamiento de una mujer y de un hombre. Por lo que en la obra conocemos a mujeres con diferentes perspectivas de la vida, diferentes aspiraciones y diferentes lazos emocionales entre ellas.

- **Mujeres obedientes y sumisas.** Son las 40 mujeres que viven prisioneras. Siendo su primer estado el de prisioneras, el hecho de llegar a un segundo estado de total libertad, en un principio las envanece y después, termina provocándoles una

ansiedad mayor al darse cuenta de que esa libertad es sólo ilusoria y que en el desierto sus espíritus se sienten igual de confinados que en la jaula.

- **Mujer inculta.** *La petite* reflexiona sobre lo que las mujeres hacen durante su encierro y descubre la esencia de sus conversaciones sorprendiéndose de que: “*l’ardeur qu’elles mettaient à redire dix fois la même chose sous une autre forme [avait lieu] pour ne pas s’apercevoir qu’elles n’avaient, en fin de compte, absolument rien à se dire depuis une éternité.*”²⁶ (Harpman, 1995: 37) La mujer inculta no es aquella que no sabe, porque de hecho esas mujeres habían conocido cosas que *la petite* nunca llegaría a atisbar. La mujer inculta es entonces la que renuncia obstinadamente a interpretar lo que le sucede.
- **Mujer culta.** Al no tener los utensilios para medir el tiempo como las personas lo hacían antes con relojes y calendarios, ella desarrolla la sensibilidad de contar los latidos de su corazón y a contabilizar cada 60 segundos como un minuto, luego como horas y finalmente días. Algo parecido logró hacer para medir la distancia estando así en constante aprendizaje de la naturaleza humana y de los códigos que la rigen. Por estas y otras razones que analizaremos más adelante, *la petite* es por excelencia la representación de la mujer culta.
- **Mujeres errantes.** Las mujeres deciden caminar por el desierto en búsqueda de alguien más que hubiera tenido la misma suerte que ellas de poder salir de las jaulas. Mientras caminaban grandes distancias, sólo descubrían más y más jaulas con personas sin vida. Por ello, establecieron un método para reconocer los bunkers en los que ya habían estado. Conforme pasaron los años, descubrieron que no existía ninguna sociedad establecida en aquel lugar y que, para entonces, siempre llegarían tarde a la siguiente jaula y siempre sería tarde para encontrar a alguien vivo.
- **Mujeres amantes.** Como resultado de la improbabilidad de encontrar algún signo de vida y al hacerse latente la necesidad de amor y de contacto, los lazos entre esas mujeres comienzan a ser de tipo sentimental y algunas deciden vivir como pareja²⁷.

²⁶ “El ardor que dedicaban a decir diez veces la misma cosa de diferente manera tenía lugar para no percatarse de que ellas no tenían absolutamente nada que decirse desde hacía una eternidad”

²⁷ Otra historia que igualmente hace referencia a un mundo sin hombres es la que encontramos en *Un homme semence* de Violette Ailhaud. Se trata de un texto escrito por Ailhaud en 1919, dado a conocer por su descendiente Yveline de 24 años en 1952 y publicado en 2006.

- **Mujeres resignadas.** Después de cierto tiempo de errar por el desierto, las mujeres deciden no explorar más y establecerse. Al inicio pretenden vivir como lo hacían antes, pero viéndose imposibilitadas de regresar a lo que vivieron y comprendiendo que lo único que les esperaba era la muerte, algunas de ellas pierden toda motivación para seguir viviendo, optando entonces por una especie de eutanasia de la que *la petite* se encargaba.

Ahora bien, las facetas que los hombres desarrollan durante la novela aparecen también como una serie de funciones específicas en la trama. Cada figura masculina representa posibilidades que rivalizan con las de las mujeres pues los matices dados a los hombres son en su mayoría inexistentes para las mujeres. Lo anterior señala la estrategia de la autora para enfatizar la diferencia del estado tanto de confinamiento como de libertad en el que viven los hombres y las mujeres.

- **Hombre libre.** Los personajes que personifican este estado de libertad son por excelencia los guardias que vigilaban a las mujeres y las tenían bajo control dentro de la jaula. Su posición de vigilancia los dotaba de algo que las demás no poseían, libertad de salir o entrar.
- **Hombre cautivo.** La lectura se vuelve aún más inquietante cuando descubren que había otras mujeres encerradas además de ellas y que también había jaulas con hombres dentro. Sin embargo, la autora deja a la especulación si tenían igualmente guardias y si eran hombres o mujeres quienes los custodiaban para mantenerlos con vida.
- **Hombre en calma.** La trama está envuelta en nada más que suposiciones debido a la imposibilidad de obtener explicaciones. Esas inquietudes que asedian la mente humana se ven representadas en muchos de los personajes femeninos. Sin embargo, hay un momento en el que *la petite* distingue algo diferente a las expresiones de desesperación que normalmente encontraban en los cuerpos sin vida dentro de las jaulas. Esto resulta ser la posición del cuerpo de un hombre quien, al quedar encerrado y sabiéndose condenado a morir, decide sentarse y mirar hacia el frente para esperar el momento de su muerte, en calma.

2.3. La ciencia ficción en *Moi qui n'ai pas connu les hommes*

El género de la obra es también un elemento que discutiremos, empezando por analizar si *Moi qui...* puede considerarse una narración perteneciente al género fantástico. Si bien el género fantástico encuentra su lugar en la obra de Harpman, no podemos pasar por alto que la trama no se restringe a lo irreal y al simbolismo. No podemos asumir que todo queda en la incertidumbre porque, a cada paso que da la protagonista, el relato toma un carácter cercano a lo posible. En el caso de la CF sí es posible hallar la lógica y en la obra en cuestión también. Michel Butor, citado por Van Herp, constata que la CF es: “*une littérature qui explore le champ du possible, tel que nous permet de l’entrevoir la science. C’est un fantastique encadré dans un réalisme.*” (1973: 641)²⁸ Al reflexionar sobre la escena distópica en la que nos sumerge Harpman en *Moi qui...* encontramos que los cambios que ha sufrido el funcionamiento de la sociedad no apuntan a la prosperidad, sino que es un momento de la humanidad en el que la supervivencia está constantemente bajo amenaza, una situación que es posible de vislumbrar para el lector de 1995 tanto como para aquél del siglo XXI.

La CF tiene como punto de partida el realismo y como objetivo el constante cuestionamiento de los avances científicos. Entonces, la obra de CF puede entenderse como un descubrimiento científico que busca dar cuenta de las consecuencias que sufrirá la humanidad. J. O. Bailey, citado por Van Herp, ofrece la siguiente definición de la CF “*a piece of scientific fiction is a narrative of an imaginary invention or discovery in the natural sciences and consequent adventures and experiences [...] something that the author at least rationalizes as possible to science*”²⁹ (1973: 642). Conforme a esto, la autora construye un relato ficticio siempre en función de las posibilidades que ofrecen los descubrimientos tecnológicos. En *Moi qui...*, la situación postapocalíptica consiste en que la organización de la humanidad ha evolucionado de modo que 40 mujeres se ven sometidas al ritmo de vida que marcan las luces de un sótano al encenderse y al apagarse.

²⁸ “Una literatura que explora el campo de lo posible, tal como la ciencia nos permite entreverlo. Es un género fantástico enmarcado en un realismo.”

²⁹ “Una pieza de ficción científica es la narrativa de una invención o descubrimiento imaginario en las ciencias naturales y sus subsecuentes aventuras y experiencias [...] algo que el autor por lo menos racionaliza como posible para la ciencia.”

Además, se encuentran enjauladas rodeadas de paredes de metal sin ninguna posibilidad de contacto con el exterior.

Ciertamente, esas condiciones del ambiente no son estrictamente ajenas al mundo que conocemos, pero en la obra se muestran en un nivel más allá en donde la atmósfera es sumamente artificial al grado de atentar contra la naturaleza misma del ser humano. En aquello que parece no tener sentido se descubren así ciertos indicios de mundos desconocidos que podrían tener una relación cercana con el que ahora conocemos, en forma de un futuro posible. Y como lo explica Van Herp, el relato de CF “*perçoit clairement qu’un jour les destins individuels ne seront plus manipulés par des causes sentimentales ou psychologiques, mais par des faits d’ordre scientifique*”³⁰ (1973: 610). La autora de *Moi qui...* no ofrece elementos precisos de tiempo ni de espacio, de esta forma, da libre acceso a la especulación y el lector puede imaginar que dicho relato será el posible estado de su sociedad actual.

La temática principal del género de la CF es el progreso científico y sus efectos en la vida de los individuos, expuestos de manera ficticia. En la novela, la narradora es la única que ha vivido en tales condiciones desde su nacimiento, lo cual parece estar directamente relacionado con el hecho de que ella es una mujer diferente; una que nunca conocerá a los hombres dado que su cuerpo no experimenta los procesos orgánicos habituales en las mujeres y, por ende, su cuerpo no madurará como el de las otras. En efecto, hay una evolución en su naturaleza respecto de las demás. Esta perspectiva del futuro es resultado del desencanto del ser humano en cuanto a la función instrumentalista de la tecnología. Ésta tiene por principal propósito mejorar la vida de las personas, pero termina siendo un fracaso, los avances científicos, más que progreso, significan pervertir la esencia de lo humano. Así pues, la autora nos acerca a una versión posible del futuro, que puede fundamentarse en un resultado trágico pero real de la evolución de la tecnología.

En esta obra, el lector es testigo de un estado lastimoso de un mundo en el que la libertad está negada. Nunca se tiene la respuesta al porqué del encierro de las mujeres.

³⁰“Percibe que un día los destinos individuales dejarán de ser manipulados por causas sentimentales o psicológicas y lo serán sólo por hechos de orden científico.”

Nunca llegamos a saber si la finalidad era que deambulasen en esa jaula hasta enfermar y morir. Tampoco parece haber un deseo de querer que la raza humana continúe en una dirección determinada, puesto que hay bunkers con hombres confinados de la misma manera. En casos como éste, las personas hacen lo que sea para sobrevivir, todos quieren conservar la vida. En ese mundo, seguir viviendo se mostraba posible si salían del encierro. Al ver que la jaula estaba abierta y que los guardias habían huido, la posibilidad de la libertad entra en las vidas de esas mujeres. Paradójicamente, lo que ellas pensaban que sería la libertad se convierte en la zona más espantosa de lo que les era posible imaginar. Al salir del encierro entran en un estado casi paradisíaco de libertad, pero, al darse cuenta de que están destinadas a la errancia, vuelve a velarse el sentido de la palabra para ellas. Durante el encierro, la noción de la libertad permea y le da un sentido a la vida pues alimenta la esperanza. Sin embargo, cuando la libertad se muestra como algo falso, inicia la verdadera búsqueda del sentido de su existencia.

Lo que abunda en la obra son las preguntas sin respuesta. La incertidumbre alcanza al lector, quien se vuelve un explorador que acompaña a la narradora en su periplo. La necesidad de comprender va acompañada por la necesidad de dar sentido a la situación. El libro de Harpman exhibe un constante cuestionamiento interior: dado que el querer transmitir lo que hicimos y lo que vivimos se nos presenta como un deseo instintivo, el conflicto final de la protagonista no consiste en comprender que en algún momento morirá sino en llegar a la reflexión de lo que significaba la muerte y en pensar en el vacío que quedaría después. La indiferencia de los guardias, el enclaustramiento de las mujeres, el subsecuente descubrimiento de hombres confinados al igual que ellas dentro de otras jaulas plantean numerosas interrogantes que quedan sin respuesta. Esta necesidad de comprender es propia de la novela de anticipación y, en general, de todas las novelas contemporáneas que tienden al realismo.³¹

En efecto, la novela de anticipación constituye un subgénero de la CF que tiene por característica principal la posibilidad de verse justificada en la actualidad. En otras palabras, construye un relato con rasgos apenas ajenos, como una realidad futura en función

³¹ Por ejemplo, la *littérature de terrain* (literatura de campo) o *littérature documentaire* (literatura documental) estudiada por Dominique Viart.

de lo que se conoce en el presente, por ejemplo, una determinada situación política, social o espiritual. “*La caractéristique du roman d’anticipation est la crédibilité de cet avenir, sa vraisemblance car malgré l’irréalité et la fiction du monde qui y est décrit, le but est d’ancrer le récit dans le réel, de le rendre crédible de façon à y faire entrer le lecteur involontairement*”³² (Van Herp, 1996). La pluma de Harpman nos introduce, mediante ciertos indicios visibles en la trama, ese tipo de transposiciones en el futuro. *Moi qui...* brinda un vistazo a la actualidad del ser humano, partiendo de un cuestionamiento sociológico. Así, la anticipación tiene aquí su fundamento en las prácticas de la sociedad actual y, en el caso específico de nuestro texto, en las relaciones con el otro. Ese otro que representa cada una de las mujeres para las demás.

De acuerdo con la crítica del género, “*les romans d’anticipation ne peuvent se libérer qu’infiniment peu du monde que l’auteur connaît, quelque puissante que soit l’imagination de celui-ci. Aussi lit-on seulement ces romans dans l’époque où ils furent composés*”³³ (Van Herp, 1996). La obra de Harpman puede entenderse como un acercamiento al comportamiento de su lector de finales del siglo XX. De ahí que el lector pueda reconocerse fácilmente en la personalidad de *la petite*. En la novela de anticipación, el escritor se inspira de un análisis del comportamiento humano y de su relación con el otro tal cual lo ve él en su tiempo. El final del siglo XX suele justamente ser asociado con un conjunto de individuos que, aunque viven en sociedad, deciden apartarse de lo que los rodea y sumirse en prácticas individualistas.

La protagonista de *Moi qui...* ilustra el sentimiento de obstinación, que se observa a través de su deseo inextinguible de explorar a pesar de que las otras prefieren establecerse en un solo lugar. Sin embargo, esta condición se vuelve más compleja cuando la obstinación tiene su origen en la incapacidad de relacionarse con el otro. La protagonista decide ser una extranjera para las demás. No sólo las divide una incapacidad sino también una incomprensión total de la necesidad de establecer contacto con los otros. En la obra de

³² “La característica de la novela de anticipación es la credibilidad de este porvenir, su verosimilitud, pues a pesar de la irrealidad y la ficción del mundo que es descrito en la obra, el objetivo es anclar el relato en lo real, volverlo creíble con el fin de hacer entrar en él al lector involuntariamente.”

³³ “Las novelas de anticipación sólo pueden liberarse ínfimamente del mundo que el autor conoce, por más poderosa que sea la imaginación de este último. Es por eso que esas novelas sólo son leídas durante la época en que fueron escritas”.

Harpman se observa que el aislamiento de la protagonista culmina, tal y como lo sugiere el título de la obra, en su relación con el género masculino: “*En fait, je n’ai jamais entendu la sonorité d’une voix masculine, mais je n’y pensais pas*”³⁴ (Harpman, 1995: 232). Jamás escuchó hablar a los guardias que las vigilaban, y las oportunidades de establecer algún intercambio siempre fueron nulas. Lo mismo sucedió al ver que aun cuando había más hombres no tenían la posibilidad de encontrar a alguno que siguiera vivo.

De manera irónica, *la petite* pudo superar esa soledad autoimpuesta justo cuando tener la compañía de alguien más dejó de ser posible: “[*je*] *ne parle plus jamais car il n’y a personne pour m’entendre*”³⁵ (Harpman, 1995: 10). Conforme avanza la trama, descubrimos que la protagonista, a pesar de aquella indiferencia, comienza a extrañar la presencia de las demás mujeres, en especial a Théa. Théa es una de las mujeres con las que convivió y quien fue su compañera más cercana, pero a quien en el momento de su muerte no fue capaz de dar consuelo. En cierto momento, *la petite* se reprocha su falta de expresividad: “*je me suis dit que je l’avais abandonnée parce que j’étais toute roide, comme je l’ai été toute ma vie, comme je le serai en mourant, que je ne pouvais pas la serrer avec chaleur, que mon cœur était figé, stupide*”³⁶ (Harpman, 1995: 11). Ella comienza a analizar su propia forma de ser egoísta e incluso la reprueba.

Una función importante de este género es su influencia en el lector, “*car [les romans d’anticipation] ne présentent d’intérêt que pour les contemporains, provisoirement en présence de nos propres problèmes.*”³⁷ (Van Herp, 1996) Esta intervención de lo literario en la historia de lo humano se emprende con el fin de sensibilizar al lector y prevenirlo de los males físicos y morales posibles. Se trata pues de un tipo de literatura comprometida, en la medida en que el texto cuestiona el presente y nos guía a reflexiones interesantes: “*je me suis trouvée acculée, trop tard, bien trop tard, à me rendre compte que*

³⁴ “De hecho, nunca he escuchado la sonoridad de una voz masculina, pero no pensaba en ello”.

³⁵ “Yo ya nunca hablo porque no hay nadie para escucharme”.

³⁶ “Me dije que la había abandonado por estar sumamente tiesa, como siempre lo había estado, como lo estaré al morir, que no podía estrecharla en mis brazos con calidez, porque mi corazón estaba inmóvil, estúpido”.

³⁷ “porque las novelas de anticipación interesan principalmente a los contemporáneos, provisionalmente en presencia de nuestros propios problemas.”

moi aussi j'avais aimé, que je pouvais souffrir et que, en somme, j'étais humaine."³⁸
(Harpman, 1995: 11) El significado de este tipo de expresiones se relaciona con querer movilizar a una sociedad indiferente, cuyos miembros se muestran reacios a crear vínculos con lo que los rodea, una sociedad que a falta de integración se sumerge en el Yo.

La actitud individualista de *la petite* cumple una función importante. Para sacudir aún más al lector, ella reconoce que experimenta un profundo remordimiento por aquello que ignoró. He ahí la función de la anticipación: despertar al lector ensimismado antes de llegar al vacío que esto produce. No es precisamente el futuro de lo que se ocupa el subgénero de la anticipación, ya que busca influir, sobre todo, en la actualidad. La reflexión final de la narradora es que ella también es humana; por ende, puede sentir amor o dolor con el fin de no permanecer en el vacío que produce una existencia que no ha gozado de felicidad plena. La narradora se expresa así: "*Là, je me rendis compte que je ne pensais jamais au passé, je vivais dans un perpétuel présent et j'étais en train d'oublier mon histoire*"³⁹ (Harpman, 1995: 12). Experimentar la felicidad a través de los recuerdos es su único consuelo. El escribir sobre su pasado le trae la felicidad que no fue capaz de sentir en su momento. En la obra, la cuestión del individualismo se presenta casi de forma irónica en una situación postapocalíptica tan complicada como la que experimentan estas mujeres quienes no logran establecer lazos significativos.

Por otro lado, la protagonista muestra desde el inicio un conflicto con los límites impuestos a la producción y la transmisión del saber. "*N'était-il donc pas plus évident dans ce monde-là que dans celui où j'ai vécu de transmettre le savoir qu'on a pu acquérir ?*"⁴⁰ (Harpman, 1995: 10). Para *la petite*, sobrevivir se transforma en querer entender. Es un instinto que no se desvanece en ella y que aplica para conocer el mundo anterior y para conocer el mundo presente.

³⁸ "Me vi obligada, demasiado tarde, realmente tarde, a darme cuenta de que yo también había amado, que podía sufrir y que, en suma, era humana."

³⁹ "Entonces, me di cuenta de que nunca pensaba en el pasado, de que vivía en un presente perpetuo y que estaba olvidando mi historia".

⁴⁰ "¿No era pues más evidente en aquel mundo que en este dónde he vivido el hecho de transmitir el saber que se ha podido adquirir?"

El rol de Théa destaca por ser valioso para nuestra protagonista, Théa “*prompte à se rendre compte de mon ignorance et à m’enseigner ce qu’elle savait en se désolant que ce fût si peu*”⁴¹ (Harpman, 1995: 10). Este personaje se encarga de instruir a *la petite* cada vez que reflexionaba en lo poco que entendía del funcionamiento del mundo de antes. Por más básicos e inexactos que fueran los conocimientos de Théa, el hecho de poseerlos y poder transmitirlos la convierte en mentora. Théa es una fuente de saber en aquel mundo vacío. Ahora bien, aunque las demás mujeres no creían en la relevancia para la niña de aprender lo que ellas sabían, ellas constituyen otra fuente importante de saber. *La petite*, siendo la más joven, decide apropiarse del conocimiento que ellas poseen al interrogarlas y al meditar en sus experiencias lejanas y en sus escasos recuerdos.

Una vez fuera de la jaula, lo que comenzó siendo un viaje a lo fantástico-extraño se vuelve un viaje intelectual al enfatizar un desplazamiento espacial constante, simultáneo a la búsqueda continua de conocimiento. De esa manera, ambas actividades devienen una necesidad primordial para la protagonista. La adquisición del saber, que constituye uno de los grandes cuestionamientos de la literatura de CF, implica que se hable del deseo de conocer que caracteriza al ser humano. Ciertamente, en la obra de Harpman encontramos una discusión en cuanto a la educación de *la petite*, y una curiosidad palpable e inextinguible que ella siempre conservó. El dispositivo de interpretación del viaje de *la petite* se basa en ir de las preguntas a la formulación de hipótesis, cuya finalidad es que se confirmen o se corrijan conforme siguen avanzando en su exploración del lugar. Así, la novela está estructurada a base de “hipótesis racionales.” (Van Herp, 1996) Como ya lo hemos dicho; mientras más distancia recorrían estas mujeres, se generaban más preguntas y, por consiguiente, más hipótesis. Querer explorar y no rendirse equivale entonces al deseo constante de saber, de preguntarse cosas y de no perder el instinto de seguir buscando.

Hacia el final de la novela, la autora hace referencia a una carretera que, en principio, debiera conducir a la narradora a un lugar determinado, a algo que le diera respuestas y brindara sentido a su travesía. Al darse cuenta de que la carretera no lleva a ningún lado la primera impresión llega a ser pesimista y frustrante pues la narradora

⁴¹ “Pronta a darse cuenta de mi ignorancia y a enseñarme lo que ella sabía, decepcionándose de que fuera tan poco.”

entiende que, en ese mundo, explorar no es caminar hacia el saber. Sin embargo, podemos vislumbrar que siempre hay una forma de apropiarse del conocimiento incluso en un mundo lleno de sin sentido. Esto es porque el hecho de que la carretera no conduzca a ningún lugar concreto termina por tener sentido dentro de las leyes accidentales o planeadas de ese mundo. Aunque al principio se transmite un sentimiento de que todo nuevo descubrimiento tiende a caer dentro del sin sentido, es la actitud de aferrarse a seguir buscando que permanece en la protagonista lo que debemos señalar. Ella logra darle sentido a lo que otros llamarían incoherencia. La protagonista es una heroína que lucha por conservar el saber. Es una heroína intelectual.

Irónicamente, aun después de aprender todo lo que le fue posible, después de tantos años y numerosas lecturas, *la petite* declara: “*il est certain que je suis fort ignorante.*”⁴² (Harpman, 1995: 10) Ella desea saber a pesar de los obstáculos que se le presentan. En efecto, querer conocer todo lo que nos rodea es una cualidad especial en los seres humanos. Buscar respuestas dentro de lo que es desconocido, en el caso de las mujeres en la novela de Harpman, implica interactuar con lo poco que les es posible comprender, atesorar ese conocimiento y seguir buscándolo en otras formas, lugares, personas, etc.

Al dar un recorrido de descubrimiento del género de la CF descrito a lo largo de la novela de Harpman, *Moi qui...*, nos corresponde trazar estratégicamente el camino para dar acceso a dichos conocimientos a fin de fortalecer el dominio de FLE y definir la forma de hacerlo. Es decir, transmitir nuevos conocimientos referentes a un texto literario dentro de determinadas prácticas escolares (Canvat, 2002). Como apunta Halté (1992), la didáctica posee un componente psicológico ya que legitima el espacio para reflexionar en las condiciones de apropiación de conocimientos y conceptos por ello, definiremos los parámetros que la profesional de la enseñanza/aprendizaje del inglés, Ur, propone para que la enseñanza de la literatura figure en los contenidos de la clase de idiomas.

⁴² “Es cierto que soy muy ignorante.”

Capítulo III. Propuesta pedagógica

A medida que el profesor profundiza en la lectura de *A Course in Language Teaching* (Ur, 1996), es llevado de la mano a lo largo de una vasta reflexión sobre las prácticas en el salón de clases y va identificando las necesidades, las fortalezas y las debilidades dentro del aula de idiomas. En el módulo 14 “Literatura: ¿debería estar incluida en el curso?”, Ur ofrece un estado de la cuestión sobre enseñar literatura, presentando las ventajas y desventajas que implica trabajar ese producto cultural en el aula de idiomas. El análisis demuestra que las dificultades de enseñar un idioma a través de un texto literario pueden hallarse en la extensión del texto, en el nivel de lengua requerido y en el contenido cultural, a menudo ajeno a la experiencia de vida del lector. Otra dificultad aparece cuando la lectura es irrelevante para el perfil del alumnado. Incluso existe el riesgo de desmotivar a los alumnos si favorecemos enseñar la lengua por encima del placer de la lectura. Sin embargo, aunque estos inconvenientes son obstáculos importantes, hay suficientes áreas de oportunidad para convertir las limitaciones en estrategias que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de los aspectos antes mencionados, Ur nos acerca a la visión de la literatura como un recurso fundamental para los seis actos de comunicación entre el emisor y el receptor según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), a saber, expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, interacción y mediación. El alumno se enfrenta a la literatura que llega a ser ampliamente disfrutable, que promueve el desarrollo de habilidades de lectura y que ayuda a la comprensión y expresión escritas al proveer la expansión del vocabulario del aprendiente. El objetivo es mostrarle al alumno diversas ideas enriquecedoras para su crecimiento personal a partir de las cuales pueda reaccionar y debatir construyendo así un fundamento seguro para la expresión oral. El texto literario, al ser un producto que no se creó para enseñar lengua, contribuye al descubrimiento de su aspecto estético y de forma simultánea enriquece el dominio del idioma. Además, beneficia el desarrollo educativo general del alumno guiándolo a descubrir el mundo, ayudándolo a experimentar empatía y a desarrollar un pensamiento crítico y creativo a través de la interacción oral que la lectura permite.

Además, el docente debe utilizar los textos literarios como materia prima, seleccionando fragmentos o versiones simplificadas de los mismos y reconociendo siempre el valor literario de la composición original.

En suma, según se aprecia en la figura 1, Ur establece dos líneas de reflexión al plantearse si es pertinente incluir la enseñanza de la literatura y con qué enfoque hacerlo.

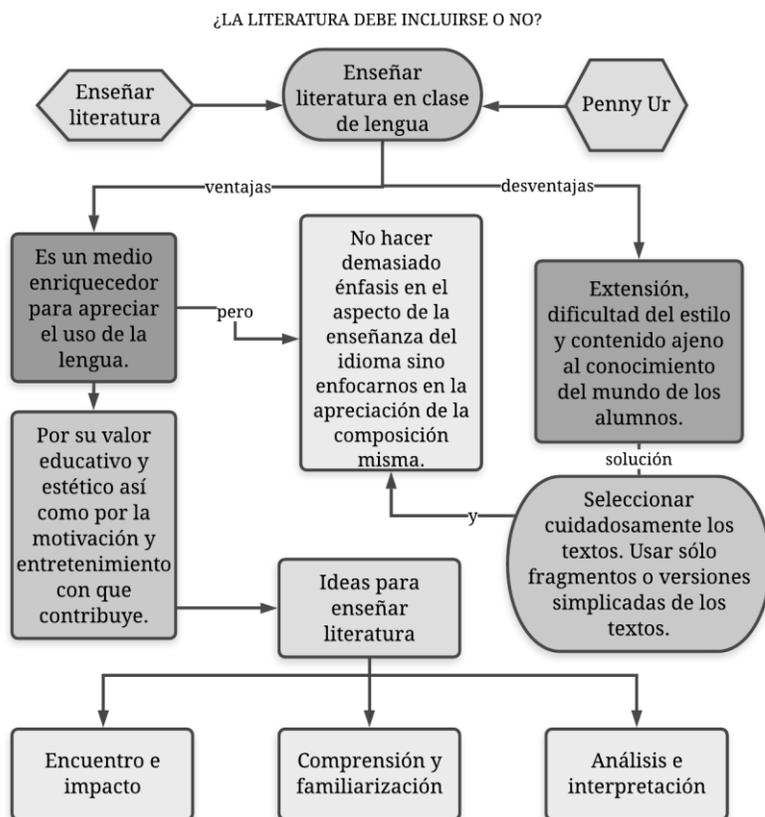


Figura 1. La enseñanza de la literatura en clase de lengua (a partir de Ur, 1996)

Una vez enunciadas las ventajas y desventajas la respuesta de Ur es que sí debe incluirse la literatura a la clase de idiomas con base en tres etapas que guían el proceso de enseñanza/aprendizaje de una obra literaria. La figura 2 ilustra esas etapas, que corresponden a tres posibles momentos del aprendizaje: encuentro e impacto; comprensión y familiarización; análisis e interpretación.

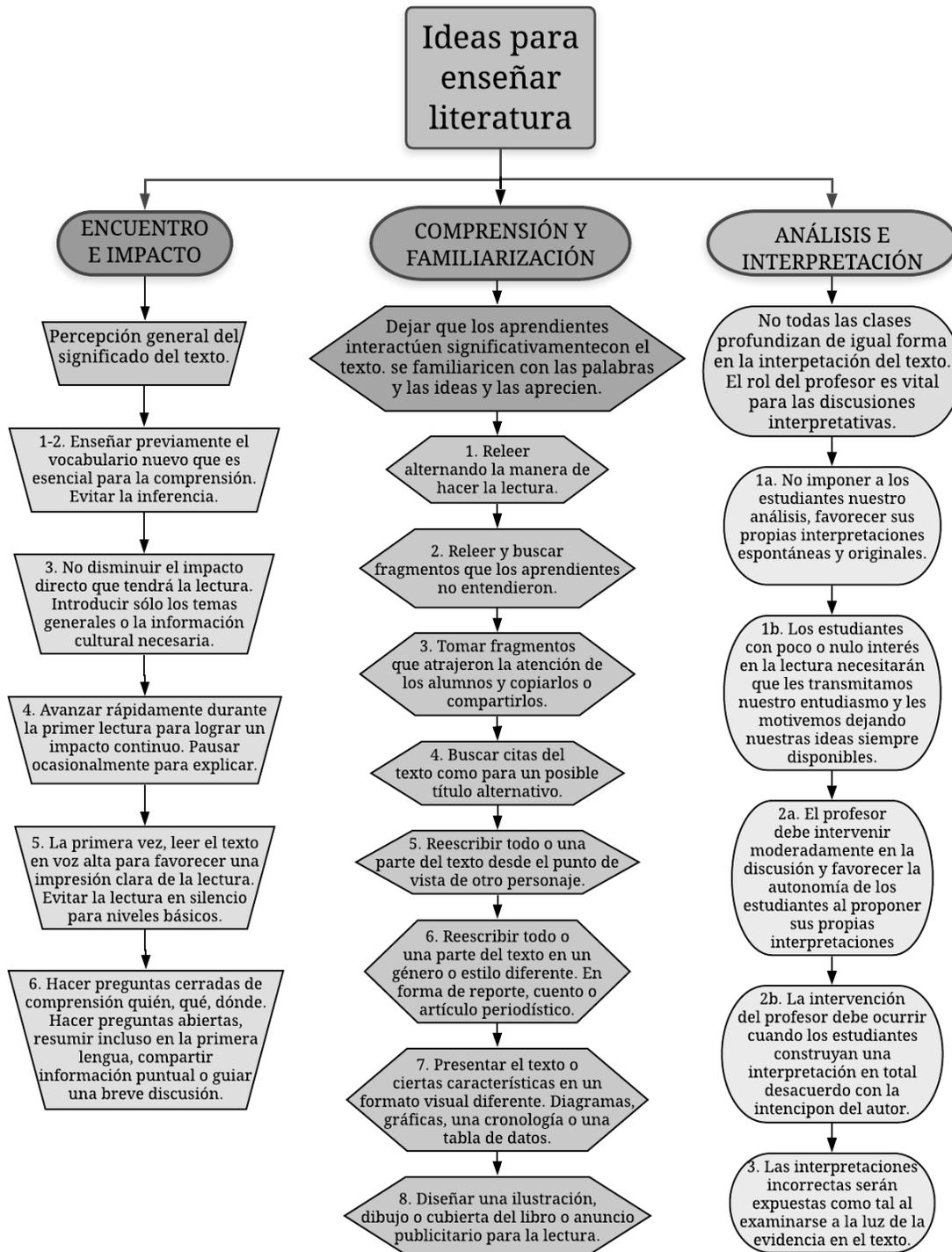


Figura 2. Las etapas del proceso de enseñanza/aprendizaje de una obra literaria

Al primer escenario Ur lo denomina *encuentro e impacto*. La intención de esta etapa inicial es lograr que el aprendiente descubra el tema general del texto. El primer contacto debe producir una reacción tanto emocional como intelectual en el alumnado. De este modo, el grupo puede descubrir un primer nivel de significado del texto.

El segundo escenario se precisa como el espacio para *el entendimiento y la familiarización*. El objetivo de esta etapa se concentra en que el alumno conozca y trabaje el texto repetidamente y con diferentes propósitos, como por ejemplo conocer a los personajes, identificar las ideas principales, reconocer la secuencia de los eventos, etc. Por lo tanto, se debe crear diversas oportunidades de interacción que faciliten a los alumnos relacionarse a fondo con el texto.

El escenario final es llamado *análisis e interpretación*. Esta etapa se rige por el intento de desentrañar niveles más profundos de significado dentro del texto. No es obligatorio para todos los grupos ni para todos los profesores. La apreciación del estilo y de la estructura o imaginar un final diferente para la historia enriquecerá toda discusión interpretativa.

A continuación, se presenta una propuesta que incluye cada una de las etapas recién mencionadas, con base en la obra literaria previamente estudiada. Este trabajo retomará los principios que rigen cada etapa dirigiéndolos a un acercamiento al género de la CF a lo largo de tres sesiones correspondientes a cada etapa. La primera sesión trata de las generalidades de la literatura de CF. Posteriormente, una sesión se concentra en uno de los subgéneros de este género literario, mientras que la sesión final resalta el papel del íncipit como herramienta esencial del discurso de la CF.

3.1. Encuentro e impacto.

El objetivo de esta primera etapa es que los alumnos descubran el significado global del texto, así como sus características generales. Más allá de inferir el significado, Ur explica que el profesor debe enfocarse en que los alumnos no adivinen sino obtengan una comprensión concreta del contenido. En general, las actividades introductorias a la presentación del texto consisten en dar a conocer la información cultural o contextual

necesaria. Ur especifica que estos pasos previos tienen la finalidad de contemplar la literatura en conjunto, aunque eventualmente se hagan pausas para verificar que la comprensión ocurre para todos en el grupo.

De acuerdo con esto, el profesor es quien lee el texto en voz alta la primera vez. Hacerlo así “*seems to be the best way to convey a clear first impression of the content and shape of the literature.*”⁴³ (Ur, 1996: 203) La lectura en silencio no favorece el primer encuentro significativo que se busca, siguiendo la perspectiva de Ur. Igualmente, la lectura a cargo de un estudiante pone en riesgo la intensidad del impacto pues, sin prepararlo de antemano o si se trata de un nivel principiante, la lectura termina por privar a los aprendientes de la claridad necesaria en la primera impresión.

De acuerdo con lo que desarrolla Ur, hacer que la comprensión suceda implica también ponderar de qué modo serán abordadas las características de la literatura de CF. Una impresión que motive la curiosidad por el texto en el primer contacto es particularmente fundamental para una secuencia en la que se trabaja una novela distópica. Como parte de la introducción al texto y, siguiendo la propuesta de Ur, hay que evitar “*extra practice of inferencing skills*”⁴⁴ (Ur, 1996: 202). Resulta esencial enseñar tanto el vocabulario nuevo como los elementos formales que permiten situarse específicamente en un relato de CF.

Una excelente forma de crear emoción en los lectores es avanzar en la lectura del texto con cierto dinamismo. La interacción previa con este género propiciará que la exploración del tema en otra lengua sea motivante, pues contribuye a aumentar las expectativas acerca de lo que los alumnos encontrarán en la lectura. Finalmente, como lo explica Ur, el grupo completo puede reflexionar en torno a preguntas como ¿quién habla? ¿qué hizo? ¿dónde sucede la historia? etc. Es posible también invitar a los alumnos a reflexionar acerca de sus primeras impresiones de lectura.

Presentamos a continuación una propuesta de actividad en torno a las características de la literatura fantástica y de ciencia ficción.

⁴³ “Parece ser la mejor manera de transmitir una clara impresión del contenido y forma de la literatura.”

⁴⁴ “Práctica extra de las habilidades de inferencia.”

Características de la literatura fantástica y de ciencia ficción

Número de sesión: 1

Nivel: A2-B1

Tiempo previsto: 1 hora 15 minutos.

Objetivo general: Identificar y comparar las características de la literatura fantástica y de la ciencia ficción.

Objetivos específicos:

- Reactivar los conocimientos previos que tengan los alumnos acerca de ambos géneros literarios.
- Clasificar una lista de cinco obras dentro del género fantástico y cinco obras de ciencia ficción.
- Profundizar en las características fundamentales entre la literatura fantástica y el relato de ciencia ficción.

Material: cuadro sintético acerca de las principales diferencias entre literatura fantástica y literatura de ciencia ficción (véase p. 36), sinopsis de cinco relatos fantásticos y de cinco relatos de ciencia ficción (véanse pp. 37-38), ligas de los videos, reproductor multimedia.

Para trabajar en torno a las diferencias entre literatura fantástica y literatura de CF a partir de fragmentos selectos, se sugiere la selección siguiente:

Para ilustrar la literatura fantástica: *El retrato de Dorian Grey* (1890) de Oscar Wilde, *Pedro Páramo* (1940) de Juan Rulfo, *Drácula* (1897) de Bram Stoker, *El Horla* (1882) de Guy de Maupassant y *La llamada de Cthulhu* (1926) de Howard Philips Lovecraft.

Para ilustrar la ciencia ficción, *1984* (1949) de George Orwell, *2001: Una odisea espacial* (1968) de Arthur C. Clarke, *Yo, que no he conocido a los hombres* (1995) de Jacqueline Harpman, *Tercera humanidad* (2012) de Bernard Weber, *La guerra de los mundos* (1898) de George Wells.

Principales différences entre littérature fantastique et littérature de science-fiction

	Littérature fantastique	Littérature de science-fiction
Étymologie	Du latin <i>phantasticus</i> , irréel. Qui est créé par l'imagination, qui n'existe pas dans la réalité.	Du latin <i>scientia</i> , connaissance. Concerne la relation entre l'homme et le progrès technologique. Du latin <i>ingere</i> , inventé. Littérature d'imagination.
Voix narrative	Souvent le « je », 1 ^e personne du singulier	Souvent le « je », 1 ^e personne du singulier
Narrateur	Le personnage-narrateur sort du cadre réaliste. Il s'inquiète, s'angoisse, s'interroge, panique. On prétend qu'il est mentalement malade.	Le personnage-narrateur est atypique. Il personnifie la civilisation humaine confrontée à des transformations radicales et à grande échelle.
Relation avec la réalité	Il y a irruption de l'irréel dans le réel. Ni le narrateur ni le lecteur peuvent donner des explications rationnelles aux phénomènes surnaturels.	Saut dans le futur ou déformation du passé qui repose sur des hypothèses scientifiques. Les événements se justifient par des explications rationnelles fonctionnant soit comme métaphore de la société lectrice soit comme mise en garde.
Atmosphère	Mystérieuse. Les descriptions renvoient à l'idée du réel malgré l'intrusion de l'étrange.	Violente, pessimiste. Les descriptions présentent une société plongée dans le chaos suite à des progrès techniques, physiques ou politico-économiques.
Thèmes	Pouvoirs magiques des objets ou des êtres. Puissances occultes. Personnages monstrueux (vampires, fantômes, etc.) Obsession du double.	Science-fiction post-apocalyptique. Exploration ou conquête de planètes inconnues. Confrontation de l'espèce humaine avec l'univers. Uchronie Utopie et dystopie.

Synopsis de cinq récits fantastiques

***Le portrait de Dorian Gray* (Oscar Wilde, 1890)**

Londres, 1886. Lord Henry Wotton rencontre chez son ami, le peintre Basil Hallward, un jeune et bel aristocrate nommé Dorian Gray. Ce dernier est marqué par les propos de Wotton, qui célèbre la beauté et pleure le fait que celle-ci ne puisse qu'être éphémère. Découvrant le portrait que Hallward vient de faire de lui, Dorian en vient à souhaiter que celui-ci vieillisse à sa place et qu'une éternelle jeunesse lui soit offerte. La statuette d'un chat égyptien semble recueillir son vœu... Les années passent, Gray sombre dans la débauche et le vice, mais sa beauté demeure intacte tandis que son portrait devient monstrueux... (DVDClassik, 2015)

***Pedro Páramo* (Juan Rulfo, 1940).**

Juan Preciado promet à sa mère sur son lit de mort qu'il ira à Comala (État de Colima, Mexique) réclamer de son père Pedro Páramo ce qui lui revient. Sur le chemin de Comala, il rencontre Abundio, un muletier, qui lui révèle être lui aussi un fils de Pedro Páramo, ce qui déconcerte le personnage principal. Juan découvre un village désert à l'atmosphère sinistre. Par la suite, Juan Preciado fera de nombreuses rencontres qui lui feront apprendre aussi de multiples choses sur son père. Le roman raconte également l'histoire de Pedro Páramo, sous forme fragmentaire et sans suivre l'ordre chronologique. (Wikipédia, 2020)

***Dracula* (Bram Stoker, 1897)**

L'histoire se déroule à la fin du XIXe siècle. Jonathan Harker, jeune notaire, se rend en voyage jusqu'au château du comte Dracula, situé aux confins des Carpates, afin de finaliser la vente d'une belle maison à Londres. Le voyage est angoissant, et une fois arrivé au château, Harker se retrouve rapidement enfermé à l'intérieur avec le comte, un homme pâle, maigre et qui n'a pas de reflet dans les miroirs. Une nuit, Harker échappe de peu à l'attaque de 3 femmes vampires, et il découvre le secret du comte : Dracula est un mort-vivant, un monstre qui survit en buvant le sang des humains. (ToutComment, 2019)

***Le Horla* (Guy de Maupassant, 1882)**

Sous la forme d'un journal, Maupassant nous rapporte les hallucinations d'un homme obsédé par la mystérieuse présence d'un être surnaturel auquel il donne le nom de « Horla ». Ce Horla serait une sorte d'« incube », qui posséderait toutefois un corps, fait d'une matière invisible et impalpable lui permettant d'échapper à toute investigation des sens. Cet être surnaturel est capable de raisonnement, tout comme les hommes : c'est en fait une manière de surhomme qui s'empare du premier venu, lui impose sa propre volonté, jusqu'à en faire son esclave et absorbe, à son bénéfice, toute l'énergie vitale de sa victime... (Aide français, 2010)

***L'appel de Cthulhu* (Howard Philips Lovecraft, 1926)**

[N]ous lisons les notes de Francis Wayland Thurston, de Boston, qui reprend et complète les travaux de son oncle défunt, le professeur Angell. Celui-ci rapporte les rêves étranges vécus en mars 1925 par un sculpteur, Henry A. Wilcox, qu'il rapproche d'autres rêves survenus à des personnes « sensibles » dans le monde. Grondements, cités sous-marines, paroles mystérieuses : *Cthulhu ftaghn* ! [...] La distance intellectuelle cède peu à peu place à la terreur, comme Thurston se rend compte que les croyances folles des adeptes des Grands Anciens pourraient être basées sur des faits et que toutes les personnes ayant fait des recoupements où ayant été confrontées à ces faits sont mortes dans des circonstances mystérieuses. Thurston sait que ce sera alors bientôt son tour et le lecteur comprend que le sien, de tour, viendra aussi. (Le pendu, 2016)

Synopsis de cinq récits de science-fiction

1984 (George Orwell, 1949)

En 1984, le monde est divisé entre trois régions en guerre les unes contre les autres, soit l'Océania, l'Eurasia et l'Estasia. L'Océania vit sous une dictature d'un Parti unique qui surveille tous les gestes et faits de ses sujets jusqu'aux plus privés. [...] qui s'appelle « Big Brother ». [...] Winston Smith, est un fonctionnaire qui travaille au ministère de la Vérité et dont la tâche consiste à réexaminer les journaux de l'État et détruire les éléments informatifs nocifs. [...] Winston Smith est un employé modèle. [...] vers sa seconde phase, ce dernier devient un opposant en son for intérieur. C'est pendant cette période de rébellion en devenir qu'il rencontre une jeune femme, une certaine Julia, dont il tombe amoureux. (Eslahpazir, 2010)

2001 : Odyssée de l'espace (Arthur C. Clarke, 1968)

Le roman débute avec l'apparition, sans crier gare, aux alentours du lieu de vie d'une tribu de singes, lointains ancêtres de l'humanité, d'un étrange monolithe qui les stimule intellectuellement, les poussant à utiliser des outils ou à appréhender des concepts nouveaux, et qui disparaît peu de temps après. Curieux monolithe qui semble donc avoir pour but de développer l'intelligence, posant la question de savoir si l'humanité serait devenue ce qu'elle est sans cette intervention "divine" sur nos lointains aïeux. Trois millions d'années plus tard, les hommes qui ont colonisé la Lune découvrent également un monolithe, profondément enfoui. Et enfin, quelques années plus tard, un équipage de courageux astronautes part à la découverte des satellites de Saturne. (Lorhkan, 2014)

Moi qui n'ai pas connu les hommes (Jacqueline Harpman, 1995)

Cette [...] histoire narre la vie de quarante femmes enfermées dans une cage tout au fond d'une cave. Parmi elles réside une jeune fille, arrivée là tout bébé encore et qui n'a donc jamais connu d'autre monde. Elles n'ont droit à aucune intimité et interdiction leur est faite de rire, de pleurer, de se toucher, de se suicider, sans quoi le fouet de leurs gardiens se met en mouvement. [...] Mais un jour, au moment où les gardiens leur apportent à manger, une sirène retentit et les hommes s'enfuient au plus vite, abandonnant la clé sur la cage. Libérées, les femmes espèrent bien vite retrouver la civilisation et, peut-être, leurs familles. Mais dans ce paysage déserté, vide de tout, elles ne tombent que sur d'autres cages similaires à la leur. (Bibliophagie, 2008)

Troisième humanité (Bernard Werber, 2012)

Charles Wells, un paléontologue très connu, part en excursion avec son assistante et une journaliste explorer le lac Vostok en Antarctique. Là-bas, il fait une découverte pour le moins spectaculaire : il trouve deux squelettes d'humains de dix-sept mètres de haut et un corps de la même taille, parfaitement conservé dans la glace. [...] Son fils, David Wells, présente à la Sorbonne son mémoire sur l'évolution par le rapetissement tandis que la scientifique Aurore Kammerer est persuadée de l'évolution par la féminisation du monde. Par un étrange concours de circonstances, ils vont être amenés à travailler avec le colonel Natalia Ovitz et le lieutenant Martin Janicot afin de créer une nouvelle humanité, dix fois plus petite que la nôtre et beaucoup plus résistante, dans le but de déjouer les plans d'attaque nucléaire du dictateur iranien Jaffar. (Wikipédia, 2019)

La guerre des mondes (George Wells, 1898)

Des astronomes sont témoins d'étranges activités à la surface de Mars, comme des éclairs ou des explosions de gaz incandescent. L'étonnant phénomène se répète pendant les dix nuits suivantes puis cesse. Des météores venant de la planète rouge se dirigent bientôt vers la Terre. Le premier s'écrase en Angleterre, dans le Surrey : il s'agit d'un objet ayant la forme d'un cylindre de vingt-cinq à trente mètres. Les curieux se rassemblent autour du cratère formé par la chute du projectile, mais ils sont bientôt tués par un « rayon ardent » projeté par une machine gigantesque à trois énormes jambes sorties du cylindre. (Wikipédia, 2020)

Modalidad de trabajo: grupo completo, parejas

Actividad 1. Lluvia de ideas

El grupo completo realiza una lluvia de ideas usando los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de ambos géneros literarios. Se puede alentar a los estudiantes a usar frases como “*Un récit de SF parle de...*” o “*Un récit fantastique parle de...*” para participar en la discusión. El profesor realiza una serie de preguntas para motivar la reflexión, tales como cuáles son los temas, los subgéneros, la temporalidad, la relación de cada género con la realidad, los personajes posibles, en qué ambiente se desarrolla el relato, etc. El profesor está preparado con una lista no exhaustiva de las posibles respuestas. Al final de la actividad, los estudiantes leen y discuten el cuadro sinóptico acerca de las principales diferencias entre ambos géneros.

Actividad 2. Encuentro con los textos

Formar grupos de 3 a 4 alumnos. Mostrar a los estudiantes la sinopsis de cada obra literaria seleccionada por el profesor. Cada sinopsis está impresa por separado. Los equipos clasifican las obras resumidas de acuerdo con el género literario al que pertenecen, justificando su decisión gracias a los criterios explicitados durante la actividad anterior. Los alumnos presentan al resto del grupo su clasificación y recapitulan los rasgos generales de cada género literario.

Actividad 3. Reforzamiento de los conocimientos adquiridos

El profesor verifica y completa las ideas sobre los temas generales, la información contextual y cultural del género fantástico y de la CF con la ayuda de los siguientes videos (en francés).

Sélection de capsules vidéo sur la science-fiction

Les Bons Profs. (2017). La science-fiction - Français - 3e - Les Bons Profs. (4 min 22 sec).

Consulté le 30 avril 2020. URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=m29qhk6CXYI>

Colon, Julie. (2015). *Les sous-genres de la science-fiction. (4 min 30 sec)*. Consulté le 30 avril 2020. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=6cqM5mqO9vc&t=2s>

Sélection de capsules vidéo sur la littérature fantastique

Plateau, Karine. (2017). *Français 4^{ème}. Le fantastique. (5 min 12 sec)*. Consulté le 30 avril 2020. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=G9eG57ZamoU>

Lampaert, Jill. (2018). *Caractéristiques du fantastique. (1 min 47 sec)*. Consulté le 30 avril 2020. URL : https://www.youtube.com/watch?v=1R_Bi-rPVv8

Colon, Julie. (2014). *Quelques thèmes du récit fantastique. (1 min 58 sec)*. Consulté le 30 avril 2020. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Ck9bqx7taiY>

Al terminar de descubrir los videos, se les puede pedir a los alumnos que resuman con sus propias palabras las diferencias fundamentales entre los dos géneros literarios trabajados, y que elijan qué relato entre los mencionados llamó más su atención.

Esta sesión funciona como sensibilización a la literatura de CF haciendo eco de las emociones previas que los alumnos han experimentado a través del género para provocar el impacto que sugiere el análisis de Ur. Posteriormente se responde a las preguntas ¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde?

3.2. Comprensión y familiarización

Durante la segunda etapa que Ur desarrolla, la interacción se centra en reformular los contenidos del texto de forma que los aprendientes se familiaricen con el mismo. Una vez terminada la primera o segunda lectura, el rol del profesor es instar a los alumnos a discutir pasajes del texto que fueron difíciles de entender. Posteriormente, seleccionar frases o fragmentos que más hayan llamado su atención para copiarlos, trabajar con vocabulario nuevo y después compartirlos con el resto del grupo. O bien, exponer contenidos previamente definidos en un formato visual. Ur explica que la finalidad de esta etapa es “*to interact with the text thoroughly and repeatedly so that [the learners] become familiar with*

the words and ideas, [...] know the sequence of events and characters; and [...] understand and appreciate the text in more detail.”⁴⁵ (Ur, 1996: 204)

El grupo puede ser guiado para interactuar con diferentes aspectos del objeto libro. Por ejemplo, identificar una o varias citas que puedan emplearse como un título alternativo para el texto o indicar a los alumnos que reescriban el texto (o fragmento) en un género o estilo diferentes catalizando así la reflexión a partir del texto. Asimismo, es posible realizar una ilustración, rediseñar la portada del libro según la perspectiva de los alumnos o elaborar un anuncio de publicidad para el libro. La realización de las actividades en esta etapa constituye entonces un constante enfrentamiento con el texto desde diferentes ángulos para alcanzar una mayor comprensión de éste.

Esta etapa es particularmente diversa pues el profesor puede elegir entre varios enfoques. Una opción es ejercitar las habilidades para la comprensión escrita del grupo incluyendo la producción escrita a través de actividades como imaginar la perspectiva de otros personajes, la reescritura del texto en un estilo diferente o bien, por medio de una infografía, un diagrama, una gráfica, una línea de tiempo o una tabla de datos. Otra opción es crear un espacio de debate y de práctica en producción oral teniendo como recursos fragmentos del texto para guiar la discusión. Continuando en la línea de la expresión oral, se puede instar a los estudiantes a releer el texto individualmente o en equipos de manera que se motive la reflexión en la pronunciación, ritmo, entonación etc. En resumen, se trata de favorecer el aprendizaje activo y profundizar en la comprensión de la lectura por medio de las estrategias de reflexión del contenido que ofrece Ur.

Una vez que los alumnos han explorado consistentemente el texto a través de una serie de interacciones, se logra el objetivo de darle color y dinamismo al proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor “*check that the desired understanding and appreciation have in fact occurred*”⁴⁶ (Ur, 1996: 204). Con el propósito de celebrar la creatividad de los alumnos y motivar la interacción del alumno con la lectura, el profesor puede trabajar las

⁴⁵ “Interactuar con el texto significativa y repetidamente para que los aprendientes se familiaricen con las palabras y las ideas, para saber la secuencia de los eventos y de los personajes y para comprender y apreciar el texto más detalladamente.”

⁴⁶ “Verifica que la comprensión deseada y la apreciación han ocurrido realmente”.

propuestas de Ur tales como ilustrar la portada, explorar la perspectiva de otros personajes o las características particulares del texto o bien, inventar diálogos, un título, un final, etc., teniendo siempre como materia prima la obra literaria. El profesor busca así acercar constantemente al texto a los aprendientes mientras interactúan con la lengua meta.

Acercamiento a la novela distópica

Número de sesión: 2

Nivel: A2-B1

Tiempo previsto: 1h 30

Objetivo general: Establecer una comparación entre dos novelas dentro del género de la CF con el fin de ayudar a los alumnos a construir el perfil de una novela distópica.

Objetivos específicos:

- Proveer a los aprendientes de oportunidades para comprender y apreciar el texto, profundizando en los detalles de la trama.
- Relatar a manera de artículos periodísticos los hechos pesimistas de la sociedad que ofrecen las novelas.
- Presentar la evolución del sentimiento de libertad en forma de diagrama (diagrama de flujo, gráfica, línea del tiempo o tabla de datos).
- Diseñar la portada del libro o elaborar un anuncio publicitario para el texto.

Material: resumen de ambas novelas (véase p. 44), fragmentos del texto para cada alumno (véase p. 45), ejemplos de textos periodísticos cortos (véase p. 46).

Modalidad de trabajo: grupo completo, grupos, parejas

Actividad 1. Descubrimiento de las intrigas

El profesor presenta oralmente el resumen de dos novelas distópicas. *The Handmaid's Tale* (1985) de Margaret Atwood (en francés, *La servante écarlate*) y *Moi qui n'ai pas connu les hommes* (1995) de Jacqueline Harpman, ambas contribuciones valiosas a la literatura distópica en sus respectivos países: Canadá y Bélgica.

Résumé de *La servante écarlate*

Le roman se déroule dans un futur proche, leur environnement pollué par les produits chimiques toxiques et les radiations nucléaires. Peu de femmes peuvent avoir des enfants, et le taux de natalité a diminué de façon alarmante. Le président des États-Unis a été assassiné lors d'un coup d'État fondamentaliste. Le nouveau régime a transformé les États-Unis en une théocratie puritaine totalitaire plus connue sous le nom "république de Gilead". Dans cette nation fortement misogyne et répressive, les femmes fertiles sont forcées à devenir "servantes". Elles sont les nourrices officielles du pays.

Le récit principal est avant tout une retranscription de cassettes faites par une servante du nom de Defred. Elle enregistre ses expériences grandissant dans l'ancienne société, son processus d'endoctrinement dans la nouvelle société et son expérience comme servante chez l'un de ses commandants. (Le nom qui lui est donné indique qu'elle n'a que pour but d'être la servante du commandant ; il s'appelle Fred, et elle est "de Fred".)

Defred raconte son histoire à la première personne, décrivant la vie quotidienne d'une servante faite de répression et de harcèlement. Son récit est intercalé des retours sur son existence avant Gilead. En pleine période d'ovulation de son cycle menstruel, Defred est obligée de s'allonger entre les jambes de la femme du commandant pendant qu'ils font l'amour. Cette pratique est basée sur le chapitre 30 du Livre de la Genèse. Rachel y offre sa servante, Bilhah, à son mari, Jacob, car elle est incapable d'avoir un enfant.

Alors que Defred n'arrive pas à tomber enceinte, la femme du commandant, Serena Joy, propose que Defred couche secrètement avec le jardinier et chauffeur, Nick. Elle espère faire passer l'enfant de Nick comme celui du commandant. Defred et Nick commencent alors une liaison illégale pour de mauvais motifs. Le danger qu'entraîne cette situation pousse Defred à s'enfuir de la maison du commandant. On ignore cependant si elle court vers sa libération ou sa mort. (L'encyclopédie canadienne, 2006)

Résumé de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*

Cette étrange histoire narre la vie de quarante femmes enfermées dans une cage tout au fond d'une cave. Parmi elles réside une jeune fille, arrivée là tout bébé encore et qui n'a donc jamais connu d'autre monde. Elles n'ont droit à aucune intimité et interdiction leur est faite de rire, de pleurer, de se toucher, de se suicider, sans quoi le fouet de leurs gardiens se met en mouvement. Aucune d'entre elles ne se souvient des circonstances qui ont originé cet enfermement.

Mais un jour, au moment où les gardiens leur apportent à manger, une sirène retentit et les hommes s'enfuient au plus vite, abandonnant la clé sur la cage. Libérées, les femmes espèrent bien vite retrouver la civilisation et, peut-être, leurs familles. Mais dans ce paysage déserté, vide de tout, elles ne tombent que sur d'autres cages similaires à la leur, où 40 femmes ou 40 hommes sont morts dans l'horreur d'avoir lutté pour s'échapper de leurs tombes fermées à clé. Découragées de parcourir ce monde insensé et cruel, vieillissantes, les femmes meurent une à une. Quand la jeune femme demeure seule, elle poursuit ses pérégrinations et réalise, au fil de ses découvertes, que sa triste vie ne fut qu'une question sans réponse, et dont l'ultime recours sera l'écriture de leur histoire. (Bibliopagie, 2008)

Actividad 2. Cotejo y discusión de dos fragmentos

El profesor selecciona un fragmento de cada texto y los presenta al grupo para discutirlos. Pueden ser, por ejemplo, el pasaje de *La servante écarlate* en el que se lleva a cabo la lectura de la biblia, y el pasaje de *Moi qui...* donde *la petite*, observa a las demás mujeres hablar entre ellas:

Extrait de *La servante écarlate*

Le Commandant marque une pause, les yeux baissés, à examiner la page. Il prend son temps, comme inconscient de notre présence. Il est comme un homme qui chipote son steak, derrière une vitre de restaurant, et qui fait semblant de ne pas voir les yeux qui l'observent, dans la nuit affamée, à moins d'un mètre de son coude. Nous nous penchons un peu vers lui, limaille de fer attirée vers son aimant. Il a quelque chose que nous n'avons pas, il a le verbe. Comme nous l'avons gaspillé, jadis. (Atwood, 1987 : 187)

Extrait de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*

C'était la première fois que je les écoutais attentivement, je fus étonnée par l'abondance de leur parole, l'ardeur qu'elles mettaient à redire dix fois la même chose sous une autre forme pour ne pas s'apercevoir qu'elles n'avaient, en fin de compte, absolument rien à se dire depuis des éternités, mais il faut qu'un être humain parle, sinon il perd son humanité, je l'ai compris ces dernières années. (Harpman, *Moi qui n'ai pas connu les hommes*, 1995 : 37)

En *The Handmaid's Tale*, las mujeres tienen prohibido leer o escribir. La protagonista, que es una criada, no debe hablar con otra criada o hablar con un hombre. En *Moi qui...* las mujeres de hecho logran hablar, pero su uso del lenguaje se halla amenazado por otro tipo de limitaciones.

Discutir los siguientes aspectos:

- La relación que tienen tanto *la petite* como *Defred* con el uso de la palabra está condicionada por factores que los personajes no pueden controlar, convirtiendo al lenguaje en algo inaprensible y sumamente anhelado por ambas, ¿cuál es el valor que los alumnos le atribuyen a la lectura, a la escritura y al habla?
- ¿Qué valor se le da a la lectura y a la escritura en la sociedad de la que son parte?

- ¿Qué harían los alumnos si estuvieran en esa situación?

Actividad 3. Reescritura

Presentar los pasajes de las novelas que describen la situación que cambió drásticamente la vida de cada una de las protagonistas. Por un lado, la narradora de *Moi qui...* era un bebé cuando a todas las mujeres les fueron arrancados sus hijos y sus esposos, y cuando fueron expulsadas violentamente de sus trabajos; escucha el relato de ese episodio en voz de sus compañeras. Por el otro, la protagonista de *The Handmaid's Tale* narra en su diario lo perturbador que fue para ella como mujer atravesar la transición a un régimen religioso al que llamaron República de Gilead, sistema totalitario que anuló su libertad y la de todas las mujeres de la noche a la mañana.

En grupos, los aprendientes leen y discuten los pasajes, identifican los elementos centrales: qué sucedió; quiénes fueron los protagonistas; dónde, cuándo y por qué sucedió. A partir de esa información, relatan los mismos hechos a manera de artículo periodístico. He aquí tres ejemplos de artículo:

<p>Un Dalí volé et renvoyé par la poste à son propriétaire <i>Une aquarelle du peintre Salvador Dalí qui avait été dérobée en pleine journée il y a une dizaine de jours dans une galerie d'art de New York a été renvoyée par la poste à son propriétaire.</i> Le tableau, « Cartel del Don Juan Tenorio », « a été retrouvé le 28 juin (jeudi, ndlr). Il a été envoyé aux Etats-Unis par la poste et les douanes l'ont saisi. La police de New York l'a récupéré et l'a rendu à son propriétaire », a déclaré un porte-parole de la police. L'aquarelle « a été envoyée depuis Athènes, en Grèce », a-t-il précisé, ajoutant que « personne » n'avait été interpellé à ce stade de l'enquête. <i>La Tribune de Genève, 30 juin 2012</i></p>	<p>Une sphère en métal de six kilos tombe du ciel en Namibie <i>L'objet, construit dans un alliage métallique connu, est tombé en Namibie provient probablement d'un vieil engin russe. La Nasa et l'ESA mènent l'enquête.</i> Un objet non-identifié tombé du ciel en Namibie a surpris les habitants d'un village situé à 750 kilomètres de la capitale Windhoek. Cette boule métallique d'un diamètre de 35 centimètres a creusé un cratère de 3,8 mètres de large et 33 centimètres de profondeur. L'objet est toutefois resté quasiment intact en dépit de la violence du choc. La police scientifique a confirmé qu'elle était creuse et ne présentait aucun danger. Selon toute vraisemblance, cette pièce, construite dans un alliage métallique connu et constituée de deux demi-sphères soudées entre elles, est un fragment d'engin spatial. Tristan Vey, <i>Le Figaro</i>, 22 décembre 2011</p>	<p>Murakami, l'ange du bizarre <i>Le grand maître japonais de l'illusion est de retour avec un roman hypnotique qui brasse toutes les inquiétudes de notre temps. Virtuose!</i> La traduction du dernier livre d'Haruki Murakami, <i>IQ84</i>, est très attendue en France. Une prose légère comme une ombrelle, des musiques évanescences, des secrets cachés derrière d'autres secrets, l'auteur de <i>La Ballade de l'impossible</i> est un fabuleux illusionniste, un braconnier de l'invisible dont l'oeuvre ne cesse de distiller un sentiment fugace, obsédant, que les Japonais décrivent en trois mots, <i>mono no aware</i>, la poignante mélancolie des choses. Et, quand on s'aventure dans un roman de Murakami, il faut aussi accepter de perdre nos repères. Sa recette ? Traverser les miroirs, pour mieux nous égarer. Décrire la réalité comme si elle était un rêve et nous raconter des rêves que l'on croit vrais. André Clavel, <i>L'Express</i>, 25 août 2011</p>
---	---	--

Actividad 4. Elaboración de diagramas

Por parejas, tras haber leído ya sea la novela en su totalidad, ya sea una selección de fragmentos, los estudiantes realizarán un diagrama para ilustrar la evolución de la protagonista de *Moi qui...*, que incluya al menos las siguientes seis etapas.

- Impresión de estar atrapada en un estado letárgico que provoca aburrimiento y una sensación de vacío. (párrafo 1 de la p. 14, párrafo 2 de la p. 18, pp. 51 y 52)
- Liberación: activación de la alarma, huida de los guardias y salida de la jaula. (pp. 85-88)
- Inicio de la travesía a través de la planicie: afán de supervivencia. (pp. 135, 150-152)
- Peregrinación sin rumbo específico: monotonía y ansiedad. (párrafo 2 de la p. 111, pp. 173-175, 178),
- Muerte de las otras mujeres. (pp. 143, 183, 188, 190)
- Exploración solitaria y reflexiones de la protagonista. (pp. 194-195, 209, 211, 220, 236-237, 240-241, 248)

Actividad 5. Pasar del texto a la imagen

Por parejas, los alumnos eligen entre diseñar una propuesta de portada del libro o elaborar un anuncio publicitario para la novela de Harpman. Previamente, discutirán la manera en que las mujeres sufren una despersonalización violenta en el relato: ausencia de nombre, prohibición de muestras de afecto hacia las demás, etc. Deberán entonces buscar cómo representar creativamente esa condición.

Actividad 6. Caracterización de la novela distópica

The Handmaid's Tale y *Moi qui...* comparten similitudes que los alumnos deberán poner en palabras para construir su propia definición de una novela distópica. En principio, ésta deberá aproximarse a la definición siguiente: “Una novela distópica proyecta una **versión pesimista del futuro** que tiene por **objetivo conmover al lector** mediante una serie de escenarios que hacen referencia al posible rumbo de **su sociedad**.”

El rol del profesor en este último ejercicio es intervenir en la discusión para destacar las emociones y los pensamientos que ellos mismos experimentaron al ir descubriendo este subgénero de la CF y complementar la definición final.

La definición que los alumnos construyan, primero en grupos y posteriormente como grupo completo, funge como el cierre de la actividad, pero también marca la conclusión de la etapa en la que se busca que los alumnos demuestren que en efecto se han familiarizado con las características esenciales de los textos estudiados.

3.3. Análisis e interpretación

De acuerdo con lo que propone Ur, es el profesor quien “*infect [his/her] students with [his/her] own love for the literature, and leave them with a clear and coherent conception of what it is saying and how.*”⁴⁷ (Ur, 1996: 205) El profesor puede avivar el entusiasmo de los aprendientes y ayudarles a desarrollar habilidades de aprecio por la lectura. Algunos de los aprendientes no presentarán un interés natural en la literatura y podrían sentirse apartados o fuera de lugar, por lo cual es vital comunicar su entusiasmo poniendo sus ideas al alcance de estos alumnos. Sin embargo, se les brinda un espacio para estar o no de acuerdo y simultáneamente, se les motiva a imaginar diferentes perspectivas.

El apego del profesor hacia la obra implica dos posibles resultados siguiendo el análisis de Ur. Por un lado, si el profesor estima considerablemente la pieza literaria que se está trabajando, por instinto, le resultará difícil dejar que los alumnos continúen desarrollando lo que parecerá una concepción totalmente equivocada. Por otro lado, si el profesor no está involucrado emocionalmente con el texto, será más sencillo permitir que los estudiantes se desenvuelvan con mayor libertad durante el proceso de interpretación y favorecer una experiencia enriquecedora extrayendo el mayor provecho cognitivo reflexivo. Ur precisa lo siguiente: “*mistaken interpretations are very often exposed as such when*

⁴⁷ “Contagia a sus estudiantes con su propio amor por la literatura y los deja con una concepción clara y coherente de lo que se dice y cómo se dice.”

examined carefully in the light of textual evidence.”⁴⁸ (Ur, 1996: 205) Así, el proceso de interpretación se sujeta a la intervención activa pero siempre moderada del profesor.

En esta etapa, el profesor debe involucrarse más que en las dos anteriores. La discusión interpretativa demanda una mayor atención por parte del profesor pues, al tener un mayor contacto previo con el texto, parte de su rol consiste en guiar las ideas, las propuestas y los argumentos que surjan durante las actividades. Incluso, debe cuidar las transiciones para pasar de una actividad a otra, con el fin de mantener una línea de reflexión activa. Es un hecho que siempre hay que dejar lugar para las ideas espontáneas de los alumnos y para darles oportunidad de proponer sus propias interpretaciones de la lectura o para hacer asociaciones con otras obras literarias que conozcan. Sin embargo, aun si los grupos se distraen o traen temas ajenos a la discusión, el profesor debe hallar la ruta más pertinente para guiarlos de regreso al tema clave.

Dar más detalles de la trama es parte también de ayudarles a desarrollar su interpretación personal. El portador de dichos detalles es por supuesto el profesor, sin embargo, puede apoyarse en una o más reseñas de la lectura o bien, proporcionando una serie de citas textuales para que los alumnos reconstruyan ellos mismos la trama y puedan tener más recursos para argumentar su análisis. Hoy en día, con la ayuda de recursos tecnológicos como Prezi (<https://prezi.com/>), Powtoon (<https://www.powtoon.com/>), Microsoft Sway (<https://sway.office.com/>) entre otros, se puede adentrar al grupo en el orden de los eventos de forma entretenida con el suficiente detalle para llevar a cabo la discusión interpretativa.

⁴⁸ “Interpretaciones equivocadas son comúnmente expuestas como tales cuando son examinadas cuidadosamente a la luz de la evidencia textual.”

Análisis del íncipit de *Moi qui...*

Número de sesión: 3

Nivel: A2-B1

Tiempo previsto: 1 hora 30 minutos

Objetivo general: analizar el íncipit de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*.

Objetivos específicos:

- Dar a conocer una definición general del íncipit de una novela.
- Determinar los diferentes tipos de íncipit que existen.
- Discutir a qué tipo de íncipit corresponde el de la novela de Harpman.
- Determinar cuál es el momento de enunciación del íncipit.

Material: ejemplos de otros íncipits (véase más abajo), íncipit de *Moi qui...* para cada alumno (véase p. 51), ejemplos de expresiones que hacen referencia a la temporalidad de un texto.

Modalidad de trabajo: grupo completo, individual, pequeños grupos.

Actividad 1. Descubrir qué es un íncipit

El profesor facilita a los alumnos diversos ejemplos de íncipits. Realizar la lectura. Dar a conocer la definición de íncipit y guiar a los alumnos para encontrar las características principales como lugar, tiempo y personajes que se ofrecen en el mismo.

Trois exemples d'incipit

« Longtemps, je me suis couché de bonne heure. Parfois, à peine ma bougie éteinte, mes yeux se fermaient si vite que je n'avais pas le temps de me dire : 'je m'endors'. » (*À la recherche du temps perdu*, Marcel Proust)

« Prends cette rose comme toi / Qui sers de rose aux roses les plus belles » (« Prends cette rose comme toi », Pierre de Ronsard)

« Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : "Mère décédée" » (*L'étranger*, Albert Camus)

Definición de incipit

El incipit es el nombre técnico de esas primeras palabras o primera frase de un texto. Este término en su etimología es de procedencia latina bajo denominación *incipĕre*, empezar. A diferencia del prólogo, que no forma parte del relato en sí, el incipit sí es parte de él. Por medio del incipit, el autor busca atraer la atención del lector. Además, establece el contrato de lectura pues anuncia el código con el cual se debe descifrar el texto. Por ello, el incipit brinda información del lugar, del tiempo y de los personajes del relato.

Actividad 2. Determinar el lugar, el tiempo y los personajes del incipit.

Distribuir una copia del incipit de la novela de Harpman, a los alumnos ya organizados en grupos. En un primer momento, los alumnos leen el texto y el profesor hace preguntas para verificar la comprensión.

Íncipit de *Moi qui n'ai pas connu les hommes*

Depuis que je ne sors presque plus je passe beaucoup de temps dans un des fauteuils, à relire les livres. Je ne me suis intéressée que récemment aux préfaces. Les auteurs y parlent volontiers d'eux-mêmes, ils expliquent pour quelles raisons ils ont rédigé l'ouvrage qu'ils proposent. J'en suis surprise : n'était-il donc pas plus évident dans ce monde-là que dans celui où j'ai vécu de transmettre le savoir qu'on a pu acquérir ? Ils semblent souvent sentir la nécessité de préciser qu'il n'y a pas d'immodestie dans leur entreprise, qu'on leur a demandé d'écrire et qu'ils ont hésité avant d'y consentir. Comme c'est curieux ! Cela donne à penser que les gens n'étaient pas avides de s'instruire et qu'il fallait demander à être excusé de vouloir communiquer ses connaissances. Ou bien ils disent pourquoi ils ont estimé qu'il convenait de publier une nouvelle traduction de Shakespeare, les précédentes, si louables qu'elles soient, présentant telle ou telle imperfection. Mais pourquoi traduire alors qu'il devait être si simple d'apprendre les différentes langues et de lire tous les ouvrages qu'on voulait sans passer par un intermédiaire ? Ces choses-là me laissent toute perplexe. Il est certain que je suis fort ignorante : apparemment, j'en sais encore moins que je croyais. Ils parlent avec reconnaissance de ceux qui les ont formés, leur ont ouvert tel ou tel domaine du savoir et, comme je n'entends rien à ce dont il s'agit, je lis en général cela avec une certaine indifférence. Mais hier, brusquement, mes yeux se sont remplis de larmes, j'ai pensé à Théa et une terrible vague de chagrin m'a traversée. Je la revoyais, assise sur le bord d'un matelas, les genoux de côté, cousant patiemment avec son mauvais fil de cheveux tressés qui cassait tout le temps, s'arrêtant pour me regarder, étonnée, prompte à se rendre compte de mon ignorance et à m'enseigner ce qu'elle savait en se désolant que ce fût si peu, et j'ai senti une immense déchirure, je me suis mise à sangloter. Je n'avais jamais pleuré. J'avais aussi horriblement mal à l'âme que le cancer me fait mal au ventre et, moi qui ne parle plus jamais car il n'y a personne pour m'entendre, je me suis mise à l'appeler, je répétais Théa ! Théa ! j'étais incapable de tolérer qu'elle ne soit pas là, qu'elle ait laissé la mort s'emparer d'elle, l'arracher à mes bras maladroits, je me suis reproché de ne pas l'avoir retenue, avoir compris qu'elle n'en pouvait plus, je me suis dit que je l'avais abandonnée parce que j'étais tout roide, comme je l'ai été toute ma vie, comme je le serai en mourant, que je ne pouvais pas la serrer avec chaleur, que mon cœur était figé, stupide, et que je n'avais pas senti que j'étais désespérée.

En grupos, los alumnos determinarán el lugar en el que se desarrollará el relato, enlistarán a los personajes mencionados, así como las expresiones que hagan referencia a la temporalidad de la narración. Por ejemplo: *depuis, ce monde-là, hier, jamais, moi qui ne parle plus jamais, toute ma vie.*

Permitir que cada grupo exponga sus hallazgos en cuanto a los personajes, a las expresiones para comprender la temporalidad del relato y al momento de enunciación. Compartir las observaciones en grupo. Finalmente, analizar desde qué momento habla la narradora en el íncipit, con la ayuda de una línea del tiempo. A medida que los alumnos estudien dichos aspectos del íncipit de *Moi qui...*, el profesor debe revelar que lo que están leyendo los alumnos es en realidad el final de la trama.

Actividad 3. Esbozar el íncipit de una novela distópica

Por equipos, los alumnos imaginan el íncipit de una novela distópica y redactan un relato narrado por un(a) adolescente acerca de cómo es vivir en el año 2100, fecha en la cual la libertad de las personas se encuentra limitada por una restricción de índole física (un tipo de sangre, modificaciones genéticas...), emocional (inhibición de una determinada emoción...), psicológica (algún tipo de trastorno generalizado...) o social (una sociedad diferente en donde se abolió una ley específica, incluso un relato que limite o que anule la libertad para relacionarse con el otro...). Cada grupo de alumnos escribe el íncipit de su novela y le da un título. Al final los equipos hacen la lectura de su íncipit para todo el grupo.

De acuerdo con lo que Ur recomienda para la tercera etapa al enseñar literatura en clase de idiomas, el proceso de interpretación del texto puede ser significativo sin tener que profundizar en el análisis literario. El análisis puede concentrarse en el estilo, en la estructura de la lectura o en los campos lexicales. En el caso de la actividad antes mencionada, se busca que los alumnos conozcan la estructura de la novela abordándola desde el íncipit y las cualidades particularmente estremecedoras que implica el íncipit de una novela distópica. El análisis del íncipit funciona particularmente bien cuando se trabaja la novela de Harpman: aunque se encuentra al inicio, nos sitúa al final del relato y, aunque narra el final de la trama, no representa el desenlace de ésta.

Conclusión

Dentro del amplio campo por explorar la CF de Bélgica francófona, en este trabajo elegimos la novela de Harpman como punto de partida para una reflexión acerca de la enseñanza/aprendizaje de la literatura en general y de la CF en particular en la clase de idiomas. Siguiendo las tres etapas de la propuesta de Ur, hemos esbozado actividades para profundizar en el descubrimiento de este género literario y fortalecer el dominio de la lengua francesa.

La novela de Harpman ilustra una obra literaria de anticipación cuyo objetivo es sacar al lector de su zona de confort. Aprovechando su formación psicoanalítica, la autora busca guiar al lector en la reflexión acerca de lo que ya conoce y de lo que sólo llegará a vislumbrar, pero no a comprender en su totalidad. Incluso, advierte al lector de que su forma de vida puede llegar a carecer de sentido, quizá no en el momento presente pero sí en alguna etapa futura. Esa reacción esperada en el lector resulta particularmente atractiva para la didáctica de lenguas, que busca involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje.

Al desarrollar los objetivos y las actividades propuestas en este trabajo siguiendo las tres etapas propuestas por Ur, se logra un acercamiento a la novela *Moi qui...* a lo largo de tres momentos diferentes, enriqueciendo la clase de francés y ampliando el conocimiento que tienen los alumnos del mundo al acercarse a la lectura de una novela belga escrita en francés. Esta secuencia de actividades alienta el uso de la lengua meta de forma simultánea al descubrimiento del texto. El trabajo de reflexión transporta al alumno a una serie de consideraciones sobre su lugar en el mundo, en su sociedad y, en general, en cada espacio en el que se desarrolla como individuo. Por lo tanto, la novela de Harpman agrega una perspectiva innovadora a la enseñanza/aprendizaje del francés y, más específicamente, a la enseñanza de la literatura en clase de FLE.

El recorrido que inicia en el reconocimiento del género de la CF podría parecer sencillo para determinados públicos con conocimientos previos acerca del género, por lo que puede llevarse a cabo con otra selección de textos basada en la experiencia personal de alumnos y profesores. Promover la comprensión de la novela de anticipación a través de la lectura en paralelo de *Moi qui...* y de *El cuento de la criada* puede adaptarse tanto a

diferentes niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como a distintos objetivos comunicativos. Para un óptimo aprovechamiento, el profesor debe identificar las necesidades del grupo y los requerimientos del programa curricular, con el fin de ajustar, en su caso, las propuestas presentadas en la segunda secuencia de actividades. La tercera propuesta implica una inversión de tiempo importante por parte del profesor, quien guiará a los alumnos en el análisis del íncipit. Sin embargo, es una pista que puede ser trabajada a manera de proyecto de clase.

En clase, no basta con insistir en que la literatura es un tesoro: puede volverse un tesoro estéril cuando un trabajo forzado sobre la literatura fatiga el espíritu de aprendizaje. Es preferible diseñar actividades específicas que propicien un acercamiento activo al texto, gracias al cual desarrollarán tanto su conocimiento de la lengua meta como competencias generales.

Desde luego, este trabajo es apenas un primer intento por demostrar la riqueza que se esconde en los textos de CF. Numerosas ideas quedaron aquí sin desarrollar. Por ejemplo, el ritmo de la novela de Harpman mantiene al lector a la expectativa, obligándolo a estar siempre a la espera de un nuevo hallazgo o de encontrar una nueva hipótesis para comprender mejor el mundo extraño en el que vive la protagonista. La expectativa, la hipótesis y la búsqueda de un mayor entendimiento de lo que nos rodea pueden enriquecer una clase de lengua en grupos de niveles más avanzados. En tal caso, es posible recurrir a la propuesta de Karl Canvat quien en su capítulo “Quels savoirs pour l’enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions” (2002), sugiere diversas pistas para promover el entendimiento del funcionamiento sociocultural del texto literario, sus rasgos formales, así como los mecanismos de los que se sirve para construir el valor literario. Esta propuesta permite vislumbrar la posibilidad de nutrir a los aprendientes invitándolos a reflexionar en torno a los aspectos más constantes e imprescindibles del singular objeto llamado “literatura”.

Anexo 1. Contexto y reseña de *La servante écarlate*

Contexte

The Handmaid's Tale (La servante écarlate) se déroule à Cambridge, au Massachusetts. Il est en partie une réponse à la vision puritaine de la Nouvelle-Angleterre de l'Amérique en tant que nation élue – un pays qui se veut avoir une relation singulière et proche de Dieu et devoir propager ces valeurs partout dans le monde (voir aussi Destinée manifeste). Cette narration particulière de *La Servante écarlate* montre l'influence des fortes connaissances de Margaret Atwood sur le puritanisme du 17e siècle. Elle justifie cet intérêt comme étant “une connexion personnelle, parce que certains de mes ancêtres étaient de terrifiants néo-Anglais puritains du 17e siècle”.

Margaret Atwood affirme aussi que le livre est basé sur son opinion : “Le fondement profond des États-Unis [...] n'était pas les structures relativement récentes du 18e siècle, avec leurs débats sur l'égalité et la séparation de l'Église et l'État, mais la théocratie lourde puritaine du 17e siècle de la Nouvelle-Angleterre.”

Résumé

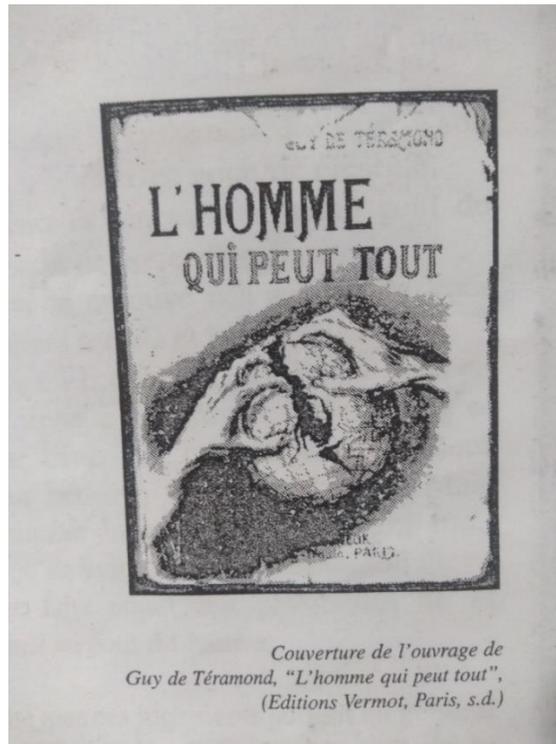
Le roman se déroule dans un futur proche, leur environnement pollué par les produits chimiques toxiques et les radiations nucléaires. Peu de femmes peuvent avoir des enfants, et le taux de natalité a diminué de façon alarmante. Le président des États-Unis a été assassiné lors d'un coup d'État fondamentaliste. Le nouveau régime a transformé les États-Unis en une théocratie puritaine totalitaire plus connue sous le nom “république de Gilead”. Dans cette nation fortement misogyne et répressive, les femmes fertiles sont forcées à devenir “servantes”. Elles sont les nourrices officielles du pays.

Le récit principal est avant tout une retranscription de cassettes faites par une servante du nom de Defred. Elle enregistre ses expériences grandissant dans l'ancienne société, son processus d'endoctrinement dans la nouvelle société et son expérience comme servante chez l'un de ses commandants. (Le nom qui lui est donné indique qu'elle n'a que pour but d'être la servante du commandant ; il s'appelle Fred, et elle est “de Fred”.)

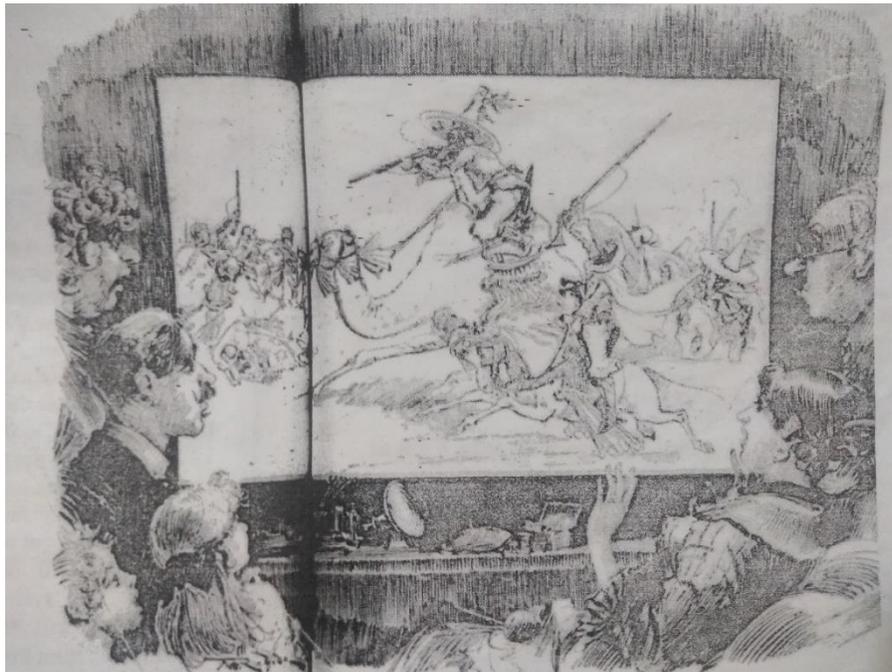
Defred raconte son histoire à la première personne, décrivant la vie quotidienne d'une servante faite de répression et de harcèlement. Son récit est intercalé des retours sur son existence avant Gilead. En pleine période d'ovulation de son cycle menstruel, Defred est obligée de s'allonger entre les jambes de la femme du commandant pendant qu'ils font l'amour. Cette pratique est basée sur le chapitre 30 du Livre de la Genèse. Rachel y offre sa servante, Bilhah, à son mari, Jacob, car elle est incapable d'avoir un enfant.

Alors que Defred n'arrive pas à tomber enceinte, la femme du commandant, Serena Joy, propose que Defred couche secrètement avec le jardinier et chauffeur, Nick. Elle espère faire passer l'enfant de Nick comme celui du commandant. Defred et Nick commencent alors une liaison illégale pour de mauvais motifs. Le danger qu'entraîne cette situation pousse Defred à s'enfuir de la maison du commandant. On ignore cependant si elle court vers sa libération ou sa mort.

Anexo 2. Imágenes



Anticipación:



Bibliografía

- Andrienne, R. (1992). "Interview critique de Jacqueline Harpman", *Textyles*, 9. DOI: 10.4000/textyles.2035
- Atwood, M. (2017). *El cuento de la criada*. Barcelona, Salamandra.
- Atwood, M. (1987). *La servante écarlate*. (Rué Sylviane, Trans.). Paris, Robert Laffont.
- Baraona, G. (2005). *Littérature en dialogues. Niveau intermédiaire*. Paris, CLE International - RFI.
- Canvat, K. (2002). "Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions" (57-72), en M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & K. Canvat, *Enseigner la littérature. Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Tolosa, IUFM Midi-Pyrénées Delagrave ; CRDP Midi-Pyrénées.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruselas, De Boeck Duculot, col. Savoirs en pratique.
- Conde, M. (1985). "Les réseaux d'édition littéraire en Belgique francophone" (161-172) en J.-M. Klinkenberg & L. Gauvin, *Littérature et institutions au Québec et en Belgique francophone*, Bruselas, Labor.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2011). *L'acquisition d'une langue seconde*. México, UNAM.
- Dolidon, A. & Roulon, S. (2017). *Histoires d'avenirs. Science-fiction pour le cours de français niveaux intermédiaire et avancé*. Portland, Portland State University.
- Duran, P. & Winkin, Y. (1996). *Marché éditorial et démarches d'écrivains. Un état des lieux et des forces de l'édition littéraire en Communauté française de Belgique*. Bruselas, Service des Lettres de la Direction générale de la Culture et de la Communication.
- El Ghaoui, L. (2010). "Du cyberpunk au connectivisme : la littérature de science-fiction comme outil d'analyse de la culture médiatique et source de contre-culture", *Cahiers d'études italiennes*, 11, 157-169.
- Harpman, J. (1995). *Moi qui n'ai pas connue les hommes*. Paris, Stock.
- Leignel, S. (2013). *De l'intérêt d'enseigner la science-fiction au secondaire II / tesis*, Lausana, Haute École Pédagogique de Lausanne.
- Núñez Delgado, P. (dir.) (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona, Octaedro.

- Paque, J. (1997). "Des femmes écrivent", *Textyles. Revue des lettres belges de langue française*, 14, 77-94.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier* / tesis de doctorado, Ruán, Université de Rouen.
- Stembert, R. (2000). "Propositions pour une didactique du texte littéraire dans la classe de langue". *Le langage et l'homme*, 35, 39-65.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premia Editora.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Herp, J. (1973). *Panorama de la science-fiction, les thèmes, les genres, les écoles, les problèmes*. Verviers, Marabout.
- Warfa, D. (1988a). "Approches d'une SF francophone en Belgique". *Séries B*, 14-15, 30-32.
- (1988b). "La science-fiction en Belgique francophone : un genre littéraire dans son rapport à l'Histoire". *Revue francophone de Louisiane*, III (2), 3-14.

Mesografía

- Aide français (2010). "Maupassant. Le Horla." *Aide français*. [En línea]. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de <http://aidefrancais.free.fr/oeuvres/horla.htm>
- Archives et Musée de la Littérature. (2017). "Extraits de la Chaire de Poétique : Jacqueline Harpman : Thérèse Desqueyroux, c'est moi ; Je, il, elle, qui parle de qui ?" *Sur la création littéraire*. [En línea]. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=nRncvaRIaU>
- Bibliophagie (2008). "Moi qui n'ai pas connu les hommes." (29 novembre 2008). *Bibliophagie*. [En línea]. Recuperado el 16 mayo de 2020 de <http://sybilline.canalblog.com/archives/2008/11/29/11554829.html>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). "Fantastique". *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. [En línea]. Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.cnrtl.fr/definition/fantastique>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). "Science-fiction". *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. [En línea]. Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.cnrtl.fr/definition/science-fiction>
- DVDClassik (2015). "Le Portrait de Dorian Gray." (1º de dic. de 2015). *DVDClassik*. [En línea] Recuperado el 5 de junio de 2020 de <http://www.dvdclassik.com/critique/le-portrait-de-dorian-gray-lewin>

- Eslahpazir, J. (2010). “Résumé Fiche de lecture-1984.” *Chaire de responsabilité sociale et de développement durable*, ESG UQÀM. [En línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020 de http://www.crsdd.uqam.ca/pages/docs/RésuméFicheLecture1984_FINAL.pdf
- Favret, J. (1972) “Todorov T., Introduction à la littérature fantastique”. (22 de abril de 2018). *Revue française de sociologie*. [En línea]. Recuperado el 30 de abril de 2020 de https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_3_2089
- L'encyclopédie canadienne (2006). “The Handmaid's Tale (La Servante écarlate).” (7 de febrero de 2006) *L'encyclopédie canadienne*. [En línea]. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-servante-ecarlate>
- Liria, P. (2012). “Proposition pédagogique FLE : écrire une nouvelle de science-fiction (CECRL B2)”. (22 de sept. de 2012). *Le blog de Philippe Liria*. [En línea]. Recuperado el 17 de abril de 2018 de <https://philliria.wordpress.com/2012/09/22/proposition-pedagogique-fle-ecrire-une-nouvelle-de-science-fiction-cecrl-b2/>
- Lorhkan et les mauvais genres (2014). “2001 : L'odyssée de l'espace, de Arthur C. Clarke.” (8 de agosto de 2014). *Lorhkan et les mauvais genres*. [En línea]. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de <https://www.lorhkan.com/2014/08/31/2001-lodysee-de-lespace-de-arthur-c-clarke/>
- Pendu, Le (2016). “L'appel de Cthulhu - une analyse subjective de la terreur cosmique.” (9 de julio de 2016). *Le pendu*. [En línea]. Recuperado el 4 de mayo de 2020 de <http://lependu.blogspot.com/2016/07/lappel-de-cthulhu-une-analyse.html>
- Stiénon, V. (2016). “Une école belge de l'anticipation ?”. (1° de mayo 2016). *Textyles, revue des lettres belges de langue française*. [En línea]. Recuperado el 21 de junio de 2020 de <http://journals.openedition.org/textyles/2657>
- Warfa, D. (2011). “La possibilité d'une science-fiction. Autour d'une histoire de la science-fiction de langue française en Belgique”. (2018). *Presses universitaires de Liège*. [En línea]. Recuperado el 21 de junio de 2020 de <https://books.openedition.org/pulg/2770?lang=en#bibliography>
- Tout comment (2019). “Résumé de *Dracula* de Bram Stoker”. (28 de enero de 2019). *Tout comment*. [En línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://education.toutcomment.com/article/resume-de-dracula-de-bram-stoker-12921.html>
- Wikipédia (2020). “La Guerre des mondes.” (2 de junio de 2020). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020 de https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Guerre_des_mondes
- Wikipédia (2020). “Pedro Páramo.” *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Pedro_Páramo

Wikipédia (2019). “Troisième humanité.” (26 de dic. de 2019). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Troisième_humanité

Videografía

Colon, J. (2015). *Les sous-genres de la science-fiction*. (4 min 30 sec). Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=6cqM5mqO9vc&t=2s>

Colon, J. (2014). *Quelques thèmes du récit fantastique*. (1 min 58 sec). Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=Ck9bqx7taiY>

Lampaert, J. (2018). *Caractéristiques du fantastique*. (1 min 47 sec). Recuperado el 30 de abril de 2020 de https://www.youtube.com/watch?v=1R_Bi-rPVv8

Les Bons Profs. (2017). *La science-fiction - Français - 3e - Les Bons Profs*. (4 min 22 sec). Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=m29qhk6CXYI>

Plateau, K. (2017). *Français 4^{ème}. Le fantastique*. (5 min 12 sec). Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=G9eG57ZamoU>