

EL COMENTARIO DE TEXTOS TRADICIONAL

Dominique Gabet

(Universidad de Las Palmas de G.C.)

RESUMEN

Si la rentabilidad didáctica del comentario de textos se pone en entredicho en Francia, su justificación resulta más dudosa aún en una enseñanza del francés en el extranjero. En efecto, esta práctica no asegura la comprensión global que el estudiante pueda tener del texto ni estimula su sentido crítico. Por otra parte, servirse de las antologías o de las versiones simplificadas conlleva el peligro de presentar un lenguaje deformado que no es ni real, ni auténtico.

ABSTRACT

If the traditional French text commentary or “*explication de textes*” is being considered of questionable didactic usefulness in France, it is surely all the more difficult to justify this mode of exercise in the teaching of French as a foreign language. This traditional approach cannot ensure that students attain a global understanding of the text, nor does it stimulate their critical awareness. Similarly, the use of collections of literary fragments or simplified “*easy-reader*” versions constantly risks presenting a style of language that is deformed, artificial and unauthentic.

“L'explication de texte, peu compréhensible par un public étranger non averti, peut être remplacée par une véritable lecture où chacun, à l'aide d'instruments donnés dans le texte et par lui, (...) s'oriente, parcourt le texte, le manipule, accomplit ce que demande toute véritable lecture et qui est de faire sien ce qu'on lit” (1).

Dado que toda enseñanza de lengua y literatura debe girar en torno a un texto, el texto es pues “el punto central de la interrelación entre la lingüística y la literatura” (2), y la interacción de los conocimientos de lengua y literatura encuentra adecuada expresión en el comentario de textos, técnica integradora que “permite engarzar los hechos lingüísticos con los literarios” (3). En el comentario de textos encontramos “un método de conjunto que permite la aplicación de los conocimientos de Lengua y Literatura a una obra destacada por valores estéticos, cual la literaria” (4). El comentario de las obras literarias se practica en la escuela desde la Antigüedad, y la institución pedagógica ha sacado desde siempre de los textos estudiados en clase ejemplos de gramática y preceptos de moral. A pesar de que estas prácticas no fueron eficientes, la utilización pedagógica de los textos literarios ha evolucionado poco, tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de la lengua extranjera (5). Pero la constatación del fracaso del comentario de texto tradicional, que no ha conducido a ningún resultado desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de la cultura, ha llevado a buscar otras formas de análisis del texto literario.

“L'explication de texte, bien connue des lycéens français, est un avatar de la *praelection* mise au point dans les collèges jésuites au XVIIe siècle” (6). Charles Rollin, gran precursor en 1726 de la explicación de textos, proponía aplicar a un texto francés los métodos experimentados en la Antigüedad clásica, pero chocó con la oposición eficaz de los detentores del latín. Después de la crisis de la enseñanza, a raíz de la reforma de 1902, Brunot y Lanson introdujeron la explicación de textos: “Belle leçon sur l'inertie des systèmes pédagogiques et la patience véritablement surhumaine exigée des novateurs en ce domaine” (7).

Antes de la explicación de textos, la Retórica constituía el ejercicio rey en la enseñanza secundaria; la expresión usual y oral debía acercarse lo más posible, por imitación, al lenguaje académico escrito, y la lectura de los escritores, que había que respetar al escribir y al hablar, era pretexto para la descripción de los medios literarios puestos en práctica. El manual de historia literaria, la antología presentada en orden cronológico y la explicación de textos reemplazaron definitivamente al tratado de Retórica. Se pensaba que la explicación de textos iba a evitar el formalismo y el dogmatismo de esta retórica, pero Francis Hingue (8) advierte de otros peligros que la amenazan: lo que él llama el peligro de *virtuosidad* y el peligro de *miopía*. El primero se refiere al profesor que impone un discurso en sentido único para explicarlo todo, y el segundo afecta a los alumnos que ejecutan un trabajo de disección con lupa que puede ser a la larga esterilizante dado que la literatura francesa queda reducida a una antología de

fragmentos de autores.

Aunque para Fernando Lázaro Carreter “mediante el Comentario de textos, los estudiantes deben entrenarse para el ejercicio crítico, para la no aceptación de nada que les venga en el futuro desde la demagogia o desde la explotación enervante, sin hacerlo pasar antes por la aduana de la razón” (9), para Gérard Genette la explicación no tiene ningún estatus retórico porque no posee forma autónoma, puesto que “l'explication de texte est un commentaire oral entièrement asservi au texte, dont il épouse le déroulement syntagmatique” (10). Se describe el comentario de textos como un mimo verbal que acompaña al texto en cuestión y descubre los relieves que en un primer momento nivelaba el espíritu distraído.

La subordinación de la literatura a la historia literaria presenta no pocos inconvenientes para los textos y para la autenticidad de su lectura, dado que “l'histoire littéraire tend à annexer l'explication de textes et à lui imposer la tyrannie de ses schémas au lieu de se nourrir de leur substance” (11). Según las instrucciones oficiales, la explicación de textos “est une véritable leçon de choses morale professée par des écrivains de génie” (12), a través de la cual encontramos de nuevo “les alliances déjà vues entre morale et expérimentation, auteur et chef-d'oeuvre, écrivain et enseignant” (13).

La práctica de la explicación de textos y de la disertación son “diversiones” de más allá de los Pirineos (14). Pero se ha enseñado la literatura en los otros países de la misma manera que en Francia. Con la explicación de textos tradicional se propone a los estudiantes el modelo universitario y escolar francés : no hay que olvidar el peso de las tradiciones de la cultura nacional tanto en Francia como fuera del territorio galo, siendo la pedagogía dominante la de la Universidad francesa, y en el fondo “quel professeur n'est pas, en une région secrète de l'âme, persuadé que la dissertation française est un produit haut de gamme, et l'explication de textes un objet de luxe, à faire valoir comme signes d'excellence de la culture en France ?” (15).

Para el modelo francés (16), ¿en qué consiste “explicar” un texto literario? “C'est toujours regrouper et synthétiser les détails autour d'une idée directrice, d'un sens fondamental et recteur, qui ont été initialement extraits de la lecture du texte. Le texte développe une idée sur laquelle il est construit. Le sémantisme est premier” (17), afirma Jean Peytard, refiriéndose a las manipulaciones en el lenguaje que el texto presenta de cara a la expresión de una determinada intención. Este procedimiento difunde una cierta idea de la literatura como texto monosémico, donde el sentido es expresado por el escritor a lo largo de su discurso, y donde funcionan las relaciones fondo/forma, contenido/expresión, significado/significante. Jean Peytard lo explica así: “Par répétition de cet exercice de dissertation, l'apprenant intériorise une image de la littérature comme discours construit avant tout sur un signifié à exprimer, vecteur et dominant. Le texte littéraire est un objet que l'on aborde par une lecture où la logique de la

cohérence prévaut, et sur ce même objet on produit des écrits qui n'ont valeur que d'être images de monosémie" (18).

Pero, ¿cómo pedir a unos alumnos no francófonos que expliquen el texto cuando en realidad se trata de construir el significante y no de recibirlo? Sería falso decir que si aceptamos volver a leer un texto, es por provecho intelectual: es de hecho y siempre para multiplicar el significante, no para alcanzar algún último significado (19). De esta manera, el texto es considerado desde otra perspectiva pues "loin d'être un bloc solide dans un monde en désarroi, le texte, s'il est réseau, est maille, c'est-à-dire faille. Non pas totalité rassurante mais vide actif" (20).

Se puede pues afirmar que la práctica de la explicación de textos no es didáctica. Por un lado, porque existe una confusión entre *savoirs-faire* y *savoirs* y entre prácticas del profesor y prácticas del alumno y, por otro, porque el metalenguaje necesario está fuera del alcance del nivel teórico del alumno. El documento literario es interpretado a partir de un saber lingüístico y extralingüístico que no poseen los estudiantes, cuando en realidad se puede leer una obra literaria sin tener un conocimiento profundo de su autor y de su biografía y que "il faudrait tout de même en finir avec (...) la méthode universitaire traditionnelle de l'explication de l'oeuvre par l'homme et par sa vie" (21). Michel Riffaterre, por su parte, señala: "Contrairement à la tradition, qui aborde le texte de l'extérieur, l'approche de l'explication doit être calquée sur la démarche normale de la perception du message par son destinataire : elle doit aller de l'intérieur à l'extérieur" (22).

El discurso sobre la literatura es una ideología teórica (23) que se puede analizar con facilidad en los manuales escolares. Teniendo en cuenta que la triple función de la explicación de textos consiste en el aprendizaje de la lengua, del sentido estético, y de los valores morales, en la práctica el texto se transforma en pretexto para restituir propósitos evaluadores, juicios psicológicos en los que la "fonction pratico-sociale l'emporte sur celle de la connaissance" (24). Se asigna a los alumnos unas prácticas analíticas de carácter teórico, y las preguntas sobre el texto orientan el comentario y desembocan en consideraciones moralizadoras o metafísicas "imposant les normes des 'belles pages', la pratique de la citation sélectionnée, appelant à des comportements stéréotypés, instaurant des rituels de lecture qui fondamentalement n'apprennent ni à lire, ni à écrire, mais interpellent chaque individu en sujet de/pour cette idéologie" (25). El autor del texto y el autor de la explicación comulgan "dans la finesse d'une exploration psychologique et d'une expression métaphorique. Dans cette perspective, aucune méthode d'explication ne peut être enseignée" (26). Según Jean-François Halté: "À qui ne saura pas manier 'spontanément' les catégories éternelles échoira la sanction, par l'exclusion des disciplines littéraires et, plus généralement du monde de la 'culture'. Puissance du dogme! Sera châtié, pour absence de 'don', de 'sensibilité', 'd'imagination', celui qui ne saura pas ce qui,

par définition, ne s'apprend pas" (27).

En Francia, la evolución de la ciencia literaria ha conocido desde Lanson tres períodos: primero, la concepción histórica basada en la historia de las corrientes y de las escuelas ; luego, a partir de los años 50, las investigaciones sobre el texto y sus estructuras inspiradas en las teorías lingüísticas (estilística, poética, semiótica, sociología y psicoanálisis), y por último, y más recientemente, las investigaciones que orientan su reflexión hacia el funcionamiento de la lectura de las obras y crean una estética de la recepción literaria. Esta última corriente propone un cambio de perspectiva, puesto que pone el acento sobre un factor importante descuidado hasta ahora: la perspectiva del lector. La importancia se da a la relación texto/lector, no texto/autor o texto/realidad. Para Simone Delesalle, la explicación de textos en su función tradicional no es factible; se deben tomar las cosas al revés, y considerar los textos literarios no como punto de partida, sino insertados dentro de tres tipos de análisis que están en interacción: "l'analyse du discours de type linguistique, l'étude des idéologies, la théorie du sujet" (28). En el proceso de la explicación de textos, se pasa de un discurso marcado a un comentario no marcado, es decir, se realiza la traslación de una lengua codificada a una lengua vulgar (29), lo que implica que "explication signifie trop souvent *déplément*, repassage à plats des plis. Or, c'est dans le pli que réside toute la littérature" (30), en el sentido que apunta Michel Mansuy: "On va donc se mettre à traduire le texte avec application, et tous les coups sont bons dès lors qu'il est convenu une fois pour toutes que l'auteur 'veut dire que', qu'il n'est de syntaxe que rationnelle, que tout mot peut s'enfermer dans une définition et qu'une image n'est jamais que l'illustration d'une pensée première. Comme si *la vie* n'était pas justement *dans les plis*" (31).

La concepción de la unidad de la obra hizo que se rechazara "la fragmentación tradicional, perpetuada por el comentario de textos francés en *fondo y forma*" (32), términos que reflejan una dicotomía simplista que tiene poco que ver con un análisis moderno de la obra. Situados en ese punto, debemos aceptar el postulado siguiente: "Il y a une crise de la finalité des études littéraires dont la crise de l'explication de textes, liée à celle de la dissertation est le symptôme majeur" (33). Los enseñantes creen cada vez menos en la explicación de textos, porque "au contact d'une démarche qui comportait nécessairement une réflexion méthodologique, ne pouvait manquer d'apparaître le vide épistémologique sur lequel était bâtie l'explication traditionnelle" (34). Sólo se puede transformar este ejercicio dentro de un cambio en la enseñanza que permita trabajar con textos clásicos sin tomarlos por sagrados, y trabajar igualmente con textos literarios contemporáneos, que plantean en su propia producción la cuestión misma de la literatura. Por otra parte, "una didáctica no se plantea para élites, sino para la mayoría, y las mayorías de nuestras 'escuelas de masas' no se sienten motivadas por la orientación cultural implícita en la historia de la literatura y su instrumento legitimador : el comentario de textos" (35). Sin embargo, esa "decons-

trucción” del antiguo modelo (36) representa una obra de larga duración, y para algunos renunciar a la explicación de textos supondría nuestra pérdida. Esta amenaza la expresa **Le Figaro Littéraire** en los siguientes términos: “Continuons à ne plus enseigner la grammaire... abandonnons... les explications de textes. D'ici vingt ans je vous le garantis... vous aurez la France que vous désirez : un pays qui ne comprendra plus Descartes... Proust... cette préface. Un pays enfin à la page. A la page blanche. Demain peut-être il fera nuit” (37).

La denominación incluso “explicación de textos” resulta ambigua, pues “au sens strict, toute lecture est explicative, puisqu'elle n'est efficiente qu'à partir du moment où elle construit un sens et des significations ; elle ne fait que rendre clair - en le décodant - le message encodé par le scripteur” (38). La explicación de textos está concebida para que el alumno manifieste, antes que su comprensión de aquél, el buen uso que sabe hacer tanto de sus conocimientos y de su cultura como de su dominio del lenguaje. Además, como apuntan Viala y Schmitt: “Nul besoin d'entreprendre une 'explication' pour comprendre un texte, mais il faut comprendre un texte pour faire une explication, c'est-à-dire pour répondre aux exigences - voire : aux lois - de ce genre” (39).

Las antologías

Aunque “l'extrait est tout simplement un morceau de discours réel, un exemple véritable d'emploi” (40), y como tal resulta adecuado para la enseñanza de una lengua, el hecho de presentar fragmentos de autores permite todo tipo de falsificaciones (41), dado que “on propose à l'admiration béate de l'élève 'des pages immortelles' de la littérature française, dont on occulte soigneusement les conditions de production” (42). El juicio a la metodología tradicional ya se hizo en varias ocasiones ; nos referimos en particular al artículo de Pierre Kuentz “L'envers du texte” (43) que rechaza semejante partición de los enunciados en un *endroit* et un *envers* del discurso : el *envers* se sitúa en el cruce de la práctica comercial y del comercio intelectual ; ignorar este *envers* sería ignorar lo esencial. Otra obra que hay que señalar “à tous ceux qui voudraient entreprendre une cure de désintoxication, l'existence d'un excellent petit livre raisonnablement subversif: **L'antimanuel de français**” (44), que cuestiona igualmente las selecciones de textos con un tono más humorístico. “Méfiez-vous des morceaux choisis!”, advierten los autores, porque “même si le découpage a l'air honnête, même s'il est fait dans les meilleures intentions (il y a toujours une intention!), un 'passage' d'un livre donne rarement une idée juste de l'ensemble de son contenu” (45).

En la tradición clásica, los textos literarios frecuentemente se presentaban simplemente firmados, sin que se dijera nada del autor; el orden histórico importaba poco en la secuencia de fragmentos escogidos, puesto que “l'estampille d'authentification, le label d'origine suffisent. Pourvu que l'appellation lit-

téraire soit contrôlée, le reste importe peu : on travaillera de toute façon avec des produits de qualité” (46). Las antologías son trozos de discurso verdadero pero el hecho de ser sacados de su contexto y presentados aisladamente con fines pedagógicos reduce su carácter natural de discurso. “Ce qui se donne comme un texte est, en fait, une *citation*, c'est-à-dire le produit d'une activité déterminée, obtenue au terme d'un certain nombre d'opérations d'élaboration” (47). Los fragmentos extraídos de su contexto toman un especie de vida independiente, representan una cierta deformación del uso habitual de la lengua, y no pueden ser considerados como ejemplos reales de empleo. Se pide pues al discente abordarlos de una manera que no corresponde a su actividad de lenguaje normal. De ahí viene uno de los problemas que plantean, ya que a pesar de su carácter real, el hecho de que estén presentados *como* extractos impuestos al discente con la finalidad de enseñar la lengua limita su autenticidad.

Dado que la lectura integral de una obra aparece como uno de los primeros objetivos del profesor de lengua que quiera abordar la literatura, el texto deberá presentarse completo, puesto que “il n'est du droit de personne de passer sous silence, sans avertir, ce que l'écrivain lui-même n'a pas jugé bon de détruire, pour le rendre moralement correct et pédagogiquement utilisable” (48). Es pues factible construir una verdadera pedagogía de la lectura recurriendo a textos completos. Ahora bien, texto integral no quiere decir necesariamente texto largo, que desanima de entrada al alumno. De todos modos la experiencia demuestra que es erróneo pensar que el estudio de un fragmento despertará en el estudiante el deseo de leer la obra completa. Además, difícilmente puede aquél identificarse con los personajes fugitivos de los extractos. En efecto, “il n'y a pas de héros dans les 'morceaux choisis', seulement des marionnettes qui esquissent trois pas, puis tirent leur révérence” (49).

Las versiones simplificadas

“Les versions simplifiées sont des passages dérivés d'exemples réels de discours au moyen d'un procédé de substitution lexicale et syntaxique (...) afin de produire une version qui est censée correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant” (50). Teniendo en cuenta que prestan atención al léxico y a la sintaxis antes que al discurso, conllevan la deformación del original.

Mercedes Boixareu, sin embargo, quiere romper “el esquema de una literatura únicamente receptiva, confrontada únicamente con textos “*auténticos*” - ¿hasta cuándo la esclavitud de la autenticidad en DLE?” (51). Esa reflexión está hecha desde un punto de vista de la enseñanza de la literatura, y con ese enfoque la autora revaloriza “como '*parte*' de lo literario, aquellos textos adaptados que acercan al alumno a las grandes obras” y los considera incluso “obras '*parcialmente literarias*” (52). Ahora bien, muy diferente es el punto de vista de Raphaël Nataf cuando señala: “Tout enseignement qui évite le texte - par un

'cours de littérature', ou par des filtres - 'versions simplifiées', résumés, etc. , ris-que fort de manquer son objet" (53). Viala y Schmitt explican por qué rechazan las obras literarias adaptadas en francés fácil adaptadas y el peligro que conlle-va tal utilización: "S'agissant de textes 'littéraires', nous sommes tout à fait hos-tiles à toute pratique qui les réduit à une seule facette. A cet égard, les oeuvres adaptées en 'français facile' (dont certains 'classiques' avec de longs passages résumés ou tronqués!) sont dangereuses et sources de contresens" (54).

NOTAS

1. **Jean-François BOURDET**: "Texte littéraire: histoire d'une désacralisation", *Littérature et enseignement* n° spécial **Le Français dans le Monde**, février / mars 1988, pp. 144-148, p. 148.
2. **Vidal LAMIQUIZ**: *Sistema lingüístico y texto literario*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad, 1978, p. 75
3. **Francisco MARCOS MARIN**: *Lingüística del español como lengua segunda*, Madrid, Cincel, 1975, p. 334.
4. *Ibid.*, p. 329.
5. "Nous croyons cependant que, quels que soient les efforts faits ici et là en matière de pratiques tex-tuelles, et dans le but d'améliorer la relation entre l'élève et le message écrit, le commentaire tradition-nel, faussement dialectique (le professeur ne pose-t-il pas les questions en fonction de réponses toutes faites?), est encore dominant à l'école". **J. L. DUMORTIER et Fr. PLAZANET**: *Pour lire le récit*, Paris, De Boeck-Duculot, 1980, note n° 4 p. 21.
6. **Raphaël NATAF**: "Commentaire littéraire et expérience esthétique de la lecture", *Littérature et enseignement*, op. cit., p. 63.
7. **Bernard GICQUEL**: *L'explication de textes et la dissertation*, Paris, P.U.F., 1979, p. 12.
8. **François HINGUE**: "Propositions pour une méthodologie des lectures suivies et dirigées", *L.F.D.M.*, n° 118, janvier 1976, pp. 16-26, p. 19-20.
9. **Fernando LAZARO CARRETER**: "Introducción" al volumen colectivo *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, 1973, p. 27.
10. **Gérard GENETTE**: *Figures II*, Paris, Du Seuil, 1969, p. 31
11. **A. BOUTET de MONVEL**: *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, publiée par le Ministère de l'Education nationale, 1960, pp. 622-623.
12. **Pierre CLARAC**: *L'Enseignement du français*, Paris, P.U.F., 1979, p. 58
13. **Simone DELESALLE**: "L'explication de textes. Fonctionnement et fonction". *Langue française* n° 7, Paris, Larousse, septembre 1970, pp. 87-95, p. 91.
14. "A chaque étape de l'exercice, c'est toute une idéologie littéraire qui est véhiculée, une conception périmée de la littérature et de son enseignement, d'autant plus insidieusement que tout cela reste bien entendu implicite et comme voilé par les notions de *libéralisme et d'humanisme*". **Abraham BEN-GIO, Josep VALLS**: *Séminaire sur la pédagogie du texte littéraire*, I.C.E., Universidad Autónoma de Barcelona, diciembre 1980, p. 11.
15. **Jean PEYTARD**: "Problèmes de l'enseignement de la littérature en classe de F.L.E". *Les cahiers du C.R.E.L.E.F.* n° 17, Université de Besançon, 1983, pp. 33-38, p. 33.
16. **GREIMAS** se ha pronunciado en contra de la pedagogía "qui a érigé l'explication de texte en une institution nationale" (*Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966, p. 145).
17. **Jean PEYTARD**: "Français langue étrangère et enseignement de la littérature", *Le français aujourd'hui*, n° 78, Paris, A.F.E.F., 1987, pp. 47-50, p. 48.
18. **Jean PEYTARD**: "Des usages de la littérature", *Littérature et enseignement*, op. cit., pp. 8-17, p. 13.
19. **Roland BARTHES**: *S/Z*, Paris, Du Seuil, 1970, p. 171.
20. **Pierre KUENTZ**: "Remarques liminaires", *Langue française* n° 7, op. cit, pp. 3-13, p. 10.
21. **Claude SIMON**: "Un homme traversé par le travail", Paris, *La Nouvelle Critique*, n° 105, juin/juillet 1977, p. 34.
22. **Michael RIFFATERRE**: "L'explication des faits littéraires", *L'enseignement de la littérature*,

- Paris, De Boeck-Duculot, 1981, p. 145-169, p. 169.
23. Vid. Pierre MACHÉREY: *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, Maspéro, 1966 (rééd. 1970, 1974).
24. Louis ALTHUSSER: "Idéologies et appareils idéologiques d'Etat", *Positions*, Paris, Sociales, 1976, pp. 67-125.
25. Jean-François HALTE et alt.: "Littérature/Théorie/Enseignement", *Poétique* n° 30, Paris, Du Seuil, avril 1977, pp. 156-166, p. 158.
26. Simone DELESALLE, op. cit., p. 87.
27. Jean-François HALTE et alt., op. cit., p. 159.
28. Simone DELESALLE, op. cit., pp. 94-95.
29. Michel MANSUY (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Paris, Fernand Nathan, 1977, p. 89.
30. Michel BENAMOU: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette/Larousse, 1971, p. 9.
31. Michel MANSUY, op. cit., p. 89.
32. Alicia YLLERA: *Estilística, poética y semiótica literaria*, Madrid, Alianza Editorial, 1974, p. 53.
33. Simone DELESALLE, op. cit. p. 94.
34. Pierre KUENTZ, op. cit. p. 5
35. Juan SANCHEZ ENCISO y Francisco RINCON: *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos, 1985, p. 33.
36. Marie-Claire ROPARS-WUILLEUMIER: "Pour une défense de l'explication de texte", *L.F.D.M.*, n° 52, novembre 1967, p. 13, lamente "la dépréciation de plus en plus manifeste de l'explication de texte" (p. 1), y considéra que "à la différence des autres formes d'analyse elle reste du côté de la lecture, de la perception de l'oeuvre: elle est... au coeur du langage en même temps qu'au plus près de l'inexprimable... elle s'appuie sur des méthodes objectives; mais, en suivant la coulée du texte, elle approche au plus près d'une présence subjective qu'elle saisit... dans ses effets offerts au regard et dont elle explore la genèse... C'est à une récréation de l'oeuvre qu'elle procède, mais dans le moment même où celle-ci se compose...".
37. ETIEMBLE: *Figaro Littéraire* du 11 janvier 1970.
38. A. VIALA et M.P. SCHMITT: *Faire / Lire*, Paris, Didier, p. 100. En una nota de la misma página, añaden que "le plus difficile étant de faire comprendre à des élèves que le commentaire d'un texte ne sera jamais que le développement (expliquer: dérouler, développer) de ce qui s'y trouvait déjà".
39. *Ibid.*, pp. 100-101.
40. H.G. WIDDOWSON: *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif / Hatier, 1981, p. 93.
41. "Cette existence inconditionnelle du texte, nous semblerait-il, ne peut être affirmée que par l'occultation des conditions de production, de distribution et de consommation de l'objet littéraire" (Pierre KUENTZ: "L'envers du texte", *Littérature*, n° 7, Paris, Larousse, octobre 1972, pp. 3-26, p. 3).
42. Abraham BENGIO y Josep VALLS, op. cit. p. 11.
43. "C'est par un effet du mythe du texte-origine que les 'extraits' choisis se subordonnent un 'reste' qui pourra être traité comme un simple résidu. La lecture qui est proposée ici repose sur le refus d'une telle partition des énoncés du manuel, qui les répartirait en un 'envers' et un 'endroit' du discours". (Pierre KUENTZ: "L'envers du texte", op. cit., pp. 3-4).
44. Abraham BENGIO y Josep VALLS, op. cit. p. 14.
45. Claude DUNETON, Jean-Pierre PAGLIANO: "L'antimanuel de français", Paris, Du Seuil, 1978, p. 15.
46. Jean PEYTARD et alt: *Littérature et classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1982, note p. 63.
47. Pierre KUENTZ: "L'envers du texte", *Littérature* n° 7, Paris, Larousse, octobre 1972, pp. 3-26, p. 4
48. A. VIALA y J.P. SCHIMITT, op. cit., p. 26.
49. J.L. DUMORTIER et Fr. PLAZANET, op. cit., p. 15.
50. H.G. WIDDOWSON, op. cit., p. 102.
51. Mercedes BOIXAREU: "La enseñanza/aprendizaje de la literatura francesa. Un planteamiento del problema", *Ici & Là* n° 19, Madrid, abril 1991, pp. 51-53, p. 52.
52. *Ibid.*
53. Raphaël NATAF: "L'écrit littéraire", *L.F.D.M.*, n° 109, décembre 1974, pp. 45-48, p. 48.
54. A. VIALA et M.P. SCHMITT, op. cit., note 1, p. 97.