

Numéro 11 / Année 2015

# Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Quand ombres et lumières  
se reflètent sur les sciences et les cultures...**

Coordonné par Sandra Meza et Marie-Noëlle Antoine



GERFLINT



# **Synergies Chili**

Quand ombres et lumières se reflètent  
sur les sciences et les cultures...

**Coordonné par Sandra Meza  
et Marie-Noëlle Antoine**



REVUE DU GERFLINT  
2015

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Chili** est une revue francophone de recherche en sciences humaines ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux domaines linguistiques et culturels, celui de la langue française en particulier.

Sa vocation est de mettre en œuvre au Chili, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusivité linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright** : © **Synergies Chili** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Chili*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**

**ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260-6017**

---

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Professeur Carlos Villalón, Université de Playa Ancha, Valparaíso-Chili.

### Rédacteurs en chef

Marie-Noëlle Antoine, Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, Chili.

René Zúñiga, Directeur du Département de français Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation, Santiago du Chili.

### Secrétaire de rédaction

Oscar Valenzuela, Vice-recteur Campus San Felipe, Université de Playa Ancha, Valparaíso, Chili.

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la rédaction au Chili

Institut Français du Chili

Francisco Noguera 176 - Providencia. Santiago

Contact : [synergies.chili@gmail.com](mailto:synergies.chili@gmail.com)

### Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, Besançon, France), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Université de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

### Comité de lecture

Isabel Alvarado (Aix-Marseille Université, France), Alejandro Carvajal (Ministère des Affaires Étrangères du Chili), Carole Garidel (Universidad de Concepción, Chili), Ana María Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de ciencias de la educación, Chili), Christian Rivera (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Francisco Suarez (Université de Perpignan, France), Anne Vangor (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación).

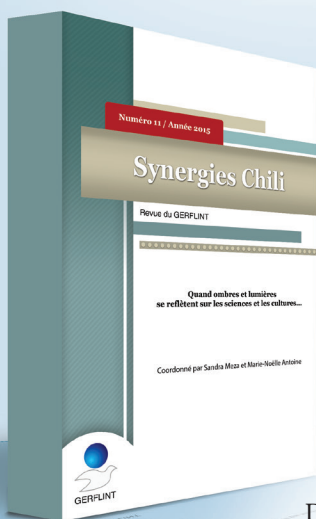
### Patronages et partenariats

Institut Français du Chili, Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), Université de Playa Ancha, Valparaíso (UPLA), Université de Concepción (UdeC), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT, avec le concours de l'Institut Français du Chili pour le tirage.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 11 / 2015  
<http://gerflint.fr/synergies-chili>



INSTITUT  
FRANÇAIS  
CHILE

## Indexations et références

DOAJ  
EbscoHost  
(Communication Source)  
Ent'revues  
ERIH PLUS  
Héloïse  
JournalBase (CNRS)

Journal Metrics  
Latindex (Répertoire)  
MIAR  
Mir@bel  
Scopus  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's

*Synergies Chili*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures...

Coordonné par Sandra Meza et Marie-Noëlle Antoine



## Sommaire



<b>René Zuñiga Hevia</b> .....	7
Éditorial	
<b>Sandra Meza Fernández, Marie-Noëlle Antoine</b> .....	9
Présentation	
<b>Articles thématiques</b>	
<b>Hernán A. Cortez Cortez-Monroy</b> .....	15
El sentido originario de la luz en la alegoría de la caverna de Platón	
<b>Hichem Belmokhtar, Sabeha Benmansour</b> .....	31
La citation à l'ombre et à la lumière d'une pluralité culturelle dans le métadiscours de Mohammed Dib	
<b>Ana María Baeza Carvallo, Wilson Saliwonzcyk</b> .....	45
La poesía en Décima en los paradigmas de la modernidad y el arte contemporáneo	
<b>Viviane Devrièsère</b> .....	67
Stéréotypes et morale laïque	
<b>Laura Mendoza Donoso</b> .....	77
Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología	
<b>Samira Allam-Iddou</b> .....	95
De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère	
<b>Nawal Boudechiche, Ayachia Hana</b> .....	105
Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Étrangère	
<b>Sandra Meza Fernández, María Graciela Badilla Quintana</b> .....	117
Le dialogue interculturel sous la forme du témoignage entre femmes	

## Compte rendu de travaux de recherche

<b>Camila Schilling Barrientos</b> .....	<b>133</b>
--	------------

Traduction d'éléments culturels dans le film *Shrek*

## Allocution

<b>Jacques Cortès</b> .....	<b>147</b>
-----------------------------	------------

Allocution à l'occasion du dixième anniversaire de *Synergies Chili*

## Annexes

Profil des auteurs .....	<b>155</b>
Projet et Appel à contributions pour le n° 12 / 2016 .....	<b>159</b>
Consignes aux auteurs.....	<b>163</b>
Le GERFLINT et ses publications .....	<b>167</b>





**René Zuñiga Hevia**

Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation,  
Santiago du Chili

Nous sommes particulièrement heureux de lancer ce onzième numéro parce que nous célébrons en cette année 2015, les dix ans de la revue *Synergies Chili*. Cette revue est le fruit du travail de professeurs, chercheurs, traducteurs et spécialistes de la langue française, chiliens et francophones qui, avec le soutien du service culturel de l'Ambassade de France, contribuent à diffuser la réflexion universitaire et la recherche scientifique en langue française, dans l'espace culturel et éducatif de la société chilienne actuelle.

*Synergies Chili* a été conçue à Lima, au Pérou, lors de la rencontre entre une équipe d'enseignants chiliens et M. Jacques Cortès, Président du Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (GERFLINT), à l'occasion des Treizièmes Sessions pour Enseignants et Chercheurs en Français Langue Étrangère (SEDIFRALE). La durée de la gestation a été de deux ans et en mai 2005, les initiateurs du projet ont vu la naissance du premier numéro de la revue *Synergies Chili*, à Santiago du Chili.

Cette idée de faire partie d'un réseau mondial composé de plus d'une trentaine de publications dans les cinq continents, a signifié de grands efforts de notre petite communauté. Mais, grâce à l'enthousiasme de M. Carlos Villalón, Président de *Synergies Chili* et à ses rédacteurs en chef successifs : Mme Olga María Díaz, M. Oscar Valenzuela, M. Patricio Moreno, Mme Marie-Noëlle Antoine et M. René Zuñiga, la revue voit paraître aujourd'hui son onzième numéro.

Ces dix ans d'histoire sont les témoins privilégiés d'un espace de création, de travail, de contact, de décisions, de réunions, d'échanges, bref, d'un savoir-faire qui se construit doucement. Mais, cette décennie est aussi une fenêtre ouverte sur les enjeux et les contraintes de la situation du français au Chili. Les efforts pour réintroduire l'enseignement scolaire du français langue étrangère avec la conception de nouveaux programmes; le développement du projet d'intercompréhension des langues Lingua-Sud; l'irruption croissante de la technologie dans l'enseignement, les communications et l'information; la dimension formatrice de l'interculturel; la nécessité de règles claires en matière de politiques linguistiques

dans notre pays sont, grosso modo, les grands sujets qui ont traversé la production locale de la revue, enrichie toujours d'une collaboration externe riche et diverse.

Finalement, nous voudrions transmettre la même idée qui accompagne notre enthousiasme et notre ferme volonté. Au-delà du respect de la politique éditoriale, de la rigueur scientifique des travaux et de leur écriture, de l'intérêt pour les sujets des articles, il y a, dans l'équipe de *Synergies Chili*, un élan essentiel qui persiste : diffuser la langue et la culture française. C'est elle qui a contribué à mieux former notre esprit, par sa clarté et à mieux nourrir notre âme, par son génie et par son vaste patrimoine. En effet, la rencontre entre notre langue et culture locale avec la langue et culture françaises, représente aussi un exercice de synergie. Voilà le message que nous souhaitons faire passer en cette belle occasion. Saluer la vitalité, le parcours et l'avenir de la revue *Synergies Chili*.



**Sandra Meza Fernández**  
Universidad de Chile  
**Marie-Noëlle Antoine**  
Chercheur indépendant, Chili

“Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures...”. C’est dans le cadre de l’Année Internationale de la Lumière de l’Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture (Unesco), que notre revue francophone *Synergies Chili* a proposé, pour son onzième numéro, un appel à contributions sur le thème des ombres et des lumières dans le domaine des sciences de la lumière et également, des sciences humaines.

Jacques Cortès, Président du Groupe d’Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (Gerflint), dans son allocution pour la cérémonie qui a marqué le 10ème anniversaire de la revue *Synergies Chili*, félicitait cette thématique du N° 11, par ces mots: *Parvenir à une métaphore programmatique aussi subtile, c’est simplement rappeler la vieille mais toujours grande idée platonicienne (ou rabelaisienne) que l’ombre et la lumière n’existent que par leur opposition, et donc qu’une science sans conscience, c’est-à-dire sans lumière poétique, ne peut-être que “ruine de l’âme”*.

Les axes proposés ont la prétention de mettre en avant les différentes couleurs des cultures contemporaines en formant ces rayons lumineux: lumières et savoir; culture(s), jeux d’ombres et de lumières et la/les lumière(s) de demain en tant qu’enjeu(x).

L’axe *Lumières et savoir* présente la lumière comme symbole et métaphore du savoir depuis l’allégorie de la caverne de Platon en passant par les philosophes du XVIIIème siècle. Dans la région des Amériques, surnommée *Abya Yala*, par le peuple Kuna de Panama et de Colombie, c’est-à-dire *terre noble qui accueille tout le monde et terre jeune en pleine maturité*, des femmes chiliennes ont également illuminé leur époque : Eloisa Díaz, première femme médecin (1887); Gabriela Mistral, femme écrivain, Prix Nobel de Littérature (1945); Inés Leonor Enríquez, première femme député (1949); Elena Caffarena, avocat responsable du vote féminin pour les élections du Président de la République au Chili (1949); Teresa Flores, fondatrice du Front Féminin anticlérical Belén de Sarraga et défenseur des

droits des femmes travailleuses au sein de la Fédération Ouvrière du Chili (FOCH) et tant d'autres.

Cependant, la rencontre des cultures, c'est-à-dire l'interculturel, peut aussi générer des ombres, des malentendus, de la violence. C'est ce que nous avons voulu refléter dans l'axe *Culture(s), jeux d'ombres et de lumières* en ouvrant un espace de partage d'expériences interculturelles pouvant être ombres et/ou lumières.

Quant à l'axe *Enjeux, la/les lumière(s) de demain*, il a la prétention de lancer une passerelle afin d'édifier un nouveau paradigme en philosophie pour le millénaire: le défi éducatif de forger un citoyen critique et généreux ainsi que l'urgence de former les compétences appelées "molles", c'est-à-dire émotionnelles et éthiques. Un clin d'oeil à Rousseau dont les théories éducatives étaient centrées sur la bonté, la liberté et la démocratie et qui sont encore des jalons de nos jours, pour cheminer vers des sociétés plus éthiques et partant, plus généreuses et plus riantes.

Nous commençons à parcourir la rubrique des articles thématiques avec le texte de **Hernán A. Cortez** de la Universidad de Playa Ancha, au Chili, *El sentido originario de la luz en la alegoría de la caverna de Platón* (Le sens originel de la lumière dans l'allégorie de la caverne de Platon). Le but de cet article est principalement d'élucider le concept de la lumière dans cette allégorie. En plus du concept-métaphore, l'auteur met à notre portée une vision plus radicale et profonde de la réalité: l'homme sans chaînes ne parvient pas seulement à connaître la vérité des choses, mais aussi à accéder à la liberté de penser en touchant la lumière de son être et de l'être des choses.

Avec **Hichem Belmokhtar** et **Sabeha Benmansour** de l'Université de Tlemcen en Algérie, nous abordons les rivages du métadiscours chez Mohammed Dib avec l'article *La citation à l'ombre et à la lumière d'une pluralité culturelle dans le métadiscours de Mohammed Dib*. Les auteurs, à travers, d'un côté, le métadiscours, une véritable parole sur soi et d'un autre côté, la citation, un élément discursif et intertextuel, omniprésent chez Mohammed Dib, nous font naviguer au sein du monde culturel algérien. Les citations de Mohammed Dib ont la particularité de répandre une lumière sur la pluralité culturelle de la quête du sens chez cet écrivain algérien.

**Ana María Baeza Carvallo** de la Universidad de Chile et **Wilson Saliwonzkyk**, poète populaire argentin, dans l'article *La poesía en Décima en los paradigmas de la modernidad y el arte contemporáneo* (Le dizain dans les paradigmes de la modernité et l'art contemporain) nous font toucher du doigt et du coeur la figure littéraire improvisée du dizain en Amérique Latine. Ils mettent en lumière la dichotomie culte / populaire, en établissant une généalogie qui explique l'histoire

de la littérature de l'Amérique latine. Ce travail est un exercice théorique qui propose la mise en valeur de cette pratique poétique à travers la déconstruction des paradigmes, démarche souvent marginalisée du canon littéraire.

Nous nous éloignons de l'Amérique latine pour aller vers la France avec **Viviane Devrièsère** de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Aquitaine (ISFEC). Dans son article, *Stéréotypes et morale laïque*, l'auteur montre combien l'enseignement d'une morale laïque pose le problème des stéréotypes chez les élèves de l'enseignement primaire. Il s'agit d'un article qui appelle à l'urgence de former et d'évaluer des compétences interculturelles. Pour ce faire, il met en avant le rôle que jouent les stéréotypes et donne des pistes pour les dépasser et les nuancer. En ce sens, il nous redit combien la construction d'espaces plurilinguistiques et pluriculturels dans le monde éducatif, constitue un éclairage pour la pédagogie au XXI<sup>ème</sup> siècle.

C'est le même chemin que nous suivons avec **Laura Mendoza Donoso** de la Universidad de Chile et sa proposition *Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología* (Éducation interculturelle dans la petite enfance : structure organisationnelle et méthodologique). En effet, à travers une étude de cas, portant sur un projet d'éducation interculturelle pour la petite enfance dans un secteur populaire de Santiago du Chili, est mise en lumière la naissance d'un espace d'inclusion sociale et culturelle. Cet article nous confronte aux questions d'agencement et de déconstruction de ces espaces, ainsi que de leurs apports dans l'avènement d'une société plus inclusive et tolérante, respectueuse des contextes culturels et historiques.

Cet halo de lumière, une sorte d'utopie, jeté sur nos sociétés nous est présenté de façon pédagogique par **Samira Allam-Iddou** de l'Université de Mostaganem en Algérie, au travers de son article, *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère*. En effet, le texte littéraire y est affiché comme un outil principal de l'enseignement / apprentissage de la langue française. En l'occurrence, la littérature s'avère être une ressource pédagogique et didactique pour installer essentiellement chez l'apprenant des compétences productives et réceptives en français.

Nous restons en Algérie avec l'article de **Nawal Boudechiche** de l'Université Chadli Bendjedid El-Tarf Liped à Annaba et d'**Ayachia Hana** de l'Université 8 Mai 1945 à Guelma. *Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Étrangère* représente un scintillement, clairement pédagogique, quant à l'exploitation du conte en cours de langues étrangères. Cet article est intéressant puisqu'il combine la comparaison des stratégies mobilisées par trente deux lycéens

algériens face à trois contes différents avec l'impact culturel de ceux-ci sur l'élaboration de sens du récit.

Nous concluons notre parcours de la rubrique des articles thématiques par le Chili avec *Le dialogue interculturel sous la forme du témoignage entre femmes*, co-écrit par **Sandra Meza Fernández** de la Universidad de Chile et **María Graciela Badilla** de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dans cet article, les auteurs illustrent le problème éthique de la représentation des marginaux. En effet, il s'agit du pacte communicatif sous forme de témoignage entre une *machi* (femme indienne ayant autorité spirituelle sur son groupe) et une anthropologue. Les questions qui sous-tendent toute cette interaction restent bien la part de légitimité de ces représentations et la responsabilité de l'anthropologue dans la construction du sujet subalterne.

Cette année, nous proposons dans la rubrique *Comptes rendus de travaux de recherche* un texte de **Camila Schilling Barrientos** de la Universidad de Concepción, au Chili: *Traduction d'éléments culturels dans le film Shrek*. Son texte présente une analyse des références culturelles du film d'animation *Shrek* (2001) et leur traduction de l'anglais vers l'espagnol latino-américain. L'intérêt de ce texte est de mettre en parallèle la Version Originale (VO) et la Version Doublée (VD) afin d'identifier les ombres et lumières que représente le fait de transmettre les références culturelles dans une seconde langue.

A l'heure où nous concluons la présentation de ce numéro 11 de la revue *Synergies Chili*, la furie d'une violence déchaînée, insensée s'est emparée de la ville de Paris par des attentats terroristes dont tout un chacun a été informé. Face à une barbarie si funeste, tout ce qui est souffle et élan dans nos coeurs tend à se suspendre et à laisser place à l'ombre de l'angoisse, de la crainte, de la méfiance... Là où chacun d'entre nous se trouve engagé, continuons à avoir l'audace pédagogique d'éduquer à la lumière pour éviter qu'autant d'ombres lugubres prennent le coeur de certains individus et les transforment en monstres irrationnels.

#### Note

1. Voir le texte complet de l'allocution à la clôture de ce numéro.

# Synergies Chili n° 11 / 2015



Articles thématiques







## El sentido originario de la luz en la alegoría de la caverna de Platón



**Hernán A. Cortez Cortez-Monroy**  
Universidad de Playa Ancha, Chile  
hernan.cortez@upla.cl

Reçu le 15-06-2015/ Évalué le 20-08-2015/Accepté le 04-10- 2015

### Le sens originel de la lumière dans l'allégorie de la caverne de Platon

#### Résumé

Le but de cet article est d'élucider le concept de la lumière dans l'allégorie de la caverne de Platon. Ce concept n'est pas seulement une métaphore, comme on l'entend habituellement, mais c'est ce qui détermine que la théorie des idées est plus qu'une façon de concevoir la forme des choses, son apparition, et ce qui, en même temps, permettrait de fixer des actions éthiques. Il est plutôt une manière déguisée et, à son tour essentielle, d'extérioriser une vision plus radicale et profonde de la réalité. L'homme sans chaînes ne parvient pas seulement à connaître la vérité des choses, telle est la métaphore du soleil par rapport à "l'idée du bien", mais en outre, il passe à la liberté de la pensée elle-même et même là où cette réflexion se fonde, à savoir, la lumière de son être et de l'être des choses.

**Mots-clés :** caverne de Platon, discours allégorique, idée, lumière

### El sentido original de la luz en la alegoría de la caverna de Platón

#### Resumen

El objetivo del presente artículo es dilucidar el concepto de luz en la alegoría de la caverna de Platón. Este concepto no radica en ser solo una metáfora, tal cual suele entenderse, sino que es aquello que determina que la teoría de las ideas sea más que una forma de concebir el aspecto de las cosas, su aparecer, y lo que, al mismo tiempo, permitiría fijar las acciones éticas. Es más bien una manera encubierta y, a su vez esencial, de exteriorizar una mirada más radical y profunda de la realidad. El hombre sin cadenas no solo logra conocer la verdad de las cosas, tal es la metáfora del sol con respecto a la "idea del bien", sino que, además, transita en la libertad del pensar mismo y en aquello desde donde este pensar se funda, a saber, la luz de su ser y del ser de las cosas.

**Palabras clave:** caverna de Platón, discurso alegórico, idea, luz

## The original meaning of light in the allegory of Plato's cave

### Abstract

The objective of this article is to explain the concept of light in the allegory of Plato's cave. This concept does not lie in being just a metaphor, as it is usually understood, but it is what determines that the theory of ideas is more than one way to conceive aspect of things, its appearance, and what would define ethical actions. This is an undercover and fundamental way of a more radical and profound gaze of reality. The man with no chains not only gets to know the truth of things, such is the metaphor of the sun relative to the "idea of good", but also transits on freedom of thinking, and where to think is based on, that is, the light of his being and being of things.

**Keywords:** Plato's cave, allegorical discourse, idea, light

### 1. Presentación del estudio

En el Libro VII de *La República*, Platón dice lo siguiente:

*“Pues bien, amigo Glaucón — dije—, debemos tratar de unir todo esta imagen (ε,,kÒna) a lo que ha sido dicho con anterioridad, comparando, por un lado, el ámbito que aparece (fainomšnhn) por medio de la vista (Ôyewj) con la morada de los encadenados, y la luz (fij) del fuego (purÕj) que hay en ella, con el poder del sol (...); compara, por otro lado, el ascenso y la mirada de las cosas de arriba con la elevación del alma hacia el ámbito del pensar (nohtÕn), y noerrarás en cuanto a lo esperado, y es lo que, al mismo tiempo, deseas oír. Sólo la divinidad sabe si se ha alcanzado lo ahí descubierto (εlhq¾j); en todo caso, lo que a mí me parece es que: dentro de lo pensable (gnwstù) se deja ver (fa...netai) lo último (teleuta...a), y con gran esfuerzo, a saber, se contempla (ĐrÈsqai) la idea del bien (toà εgaqoà „dša). Una vez visto aquello, ha de concluirse que esto es justamente la causa (a,,t...a) de todas las cosas rectas (Ñrqîn) y bellas (kalîn): que en lo perceptible se ha engendrado (tekoàsa) la luz (fij) y el dominio de esta; en cambio, que en lo pensable (nohtù) se manifiesta el dominio de lo descubierto (εl»qeiai) y del pensar (noàn), y que es necesario tenerla a la vista para poder obrar sabiamente tanto en lo privado como en lo público” (Platón: 517 b).*

Sin duda, la imagen referida es la llamada alegoría de la caverna: en una caverna habitan unos hombres encadenados mirando sus sombras producidas por la luz del fuego que brilla detrás de ellos. Uno de ellos es liberado y logra salir y ver la luz del sol. Logra ver las cosas tal cual aparecen bajo la luz del gran astro, aun cuando concibe, en principio, que todas las cosas que veía antes eran más verdaderas. No obstante, pronto se da cuenta de que lo que veía eran solo sombras de lo que

verdaderamente eran. Ya no se trata de lo que “aparece”, sino de lo que “es en sí mismo”.

Pues bien, el objetivo último del presente artículo no consiste en determinar la verdad de “aquello” que se pretende decir por medio de la alegoría, tal cual ha sido presentado en la tradición filosófica. No se trata de develar dos especies de dominios del conocimiento: uno, el que *se ve* a través de los sentidos; y, el otro, el que *se revela* por medio de la inteligencia. Tampoco se trata de determinar cuál funda a cuál, y hasta dónde uno es la sombra del otro. Más bien, debemos descubrir por medio del lenguaje, por medio del presente escrito, “aquello” que está oculto a la mirada del lector que busca con mucho esfuerzo la verdad misma de aquello que se quiso decir: de lo que el autor pretende explicar a través de estas bellas y magistrales imágenes. “Lo oculto” es, por de pronto, aquello que está *esotéricamente* ahí dicho, pero que no está abierto a la mirada inexperta. La verdad de lo originariamente expuesto ahí. Aquello que está “ahí” oculto en el ámbito de lo que está visible y que debe ser también descubierto. Las luces del saber y de la verdad en Platón *traspasan* las luces de aquello que, a primera vista y sin más que el deseo de conocer, se puede descubrir en un texto como este. Sin embargo, tanto el espacio como el tiempo de este artículo nos constriñe a centrar la tarea solo en uno de sus argumentos y en relación con algunas de sus singulares imágenes.

Existen párrafos que son “claves” en la decodificación del escrito. Platón no solo fijó una estructura ontológico-exotérica desde donde se disponen y evidencian ciertas verdades, por muchos ya conocidas, sino que, además, se deja ver, con mayor hondura y dificultad, un horizonte ontológico-esotérico menos conocido. Por medio de este horizonte, el sentido originario de la *idea* („*dša* o *e·doj*) exterioriza su luz más potente y determinante respecto a su ser. La destreza de Platón es, al final de cuentas, más que asombrosa, brillante. No deja de ser cierto que en relación a las discusiones filosóficas exotéricas de las llamadas “ideas”, tal cual aparece con Aristóteles, el filósofo ateniense tiende a ser opacado o bien tergiversado según cierta tradición. De este modo, da la impresión que la obra de su discípulo, a saber Aristóteles, es más cercana y mucho más realista respecto a lo que hoy entendemos por *idea*. Pero no es el momento de ingresar en dicha controversia, sino de entrar de una vez por todas en aquello que hemos de despejar, esto es, la relación de la *luz* con la *idea*.

## 2. Aproximación al sentido originario de la “idea”

El texto aquí traducido mienta el momento justo en que Sócrates concluye frente al tema planteado en el Libro VI de la República, y que, a su vez, se va abriendo paso en relación con el problema y la argumentación de las ideas. Desde el inicio el asunto es resolver qué sea aquello que determina que lo justo, el saber,

la educación, las virtudes, en fin, sea realmente lo que ha de ser, y no respecto a lo que se pretende y conviene, de cualquier manera, concertar. No se niega aquí que ciertas cosas han de ser ajustada a conveniencia, pero debe existir al mismo tiempo un fundamento “tal” que asiente que lo ahí ajustado de ese modo sea de ese modo, y no de cualquier manera y a voluntad de algunos. Es, en otras palabras, el fondo del asunto: el *fundamento ontológico de las ideas*. Las ideas, por de pronto, delimitan y fundan aquellas cosas que “participan de” las mismas, así, por ejemplo, la acción justa es justa porque participa de la idea de justicia o un acto de valentía es tal porque participa de la idea de valentía.

Por otro lado, qué sea la idea misma es, indudablemente, un asunto más difícil de resolver. Pero que algo sea, en realidad, difícil de resolver no significa de ningún modo que aquello no sea verdadero o que dicha teoría no tenga una real sustentabilidad. Platón, por cierto, resuelve inicialmente el problema de la idea y de lo que esta es “en sí misma” a través de los diversos planteamientos que se van entrelazando y conforme a los diferentes diálogos. Sin embargo, hay determinadas características que *dan razón de* lo que ella es en cuanto tal.

Pues bien, *las ideas son esencias* que determinan fundamental y formalmente a las cosas o a las acciones de las que se dicen que son tales. Determinar fundamental y formalmente a las cosas o a las acciones quiere decir “*dar forma a*” dicha cosa o acción. Así, una cosa es ‘una’ porque participa de la forma o idea de unidad o bien un acto es ‘prudencial’ porque este participa justamente de la forma o idea de prudencia. Dice Heidegger: “*Las ideas son lo que de cada ser está siendo*” (Heidegger, 1953: 142).

El problema aquí expuesto no radica en describir la acción de la idea ni en determinar la esencia de la misma – la idea de una cosa – sino en descubrir su esencialidad. La *esencialidad de la idea* no es, por de pronto, “la” idea entendida como “esencia de” las ideas. Pues, en efecto, la esencia de una idea es primeramente aquello que “posibilita” que una idea tal sea una idea, a saber, una idea de una cosa, o aquello que fija que una acción sea una acción tal y siempre “ajustada a” su sentido primordial. Explica, el filósofo alemán: “*La esencia de una idea se cifra, pues, en posibilitar y servir para un hacer aparecer tal que asegure la visibilidad del aspecto de una cosa*” (Heidegger, 1953: 142).

Hablar de “esencialidad de la idea” no es hablar de “la esencia de la esencia de la idea de algo”. No se trata, por lo tanto, de esto, pues aquello nos llevaría a un infundado y hasta absurdo argumento. Si hay una esencia de la idea de las cosas, entonces debe haber por lo mismo una esencia que sea anterior, y así sucesivamente. No nos referimos a eso. La esencialidad de la idea no es nunca la esencia de

la “idea de” en cuanto tal. Justamente Heidegger trata como concepto elemental de su artículo *La doctrina de la verdad según Platón* la esencia de la idea en su orientación ontológico-platónica. Ahora, esa esencia no es sino otra idea. Pues bien, aquello que hemos de llamar aquí esencialidad de la idea o esencialidad de lo que “da forma a” las cosas no es otra idea o algo similar. No se trata, por lo mismo, de la esencia de la idea, vale decir, las “ideas supremas de las ideas de las cosas”, siendo, al mismo tiempo, *cada idea la esencia misma del aparecer de las cosas*. De este modo, existiría, sin duda, una idea de la idea, y hasta ahí se cortaría esta concatenación. Así, por ejemplo, la “idea de verdad” es una “esencia de la idea” o, dicho de otro modo, una idea de una idea tal, y no una simple “idea de las cosas”, y, por lo mismo, se dice que la idea de verdad no es sino la verdad misma de la idea de una cosa. De este modo, la verdad de la moderación es ser una idea que permite que las acciones se fijen como moderadas, si participan de ella, o inmoderadas, si, por el contrario, se alejan.

Las “ideas supremas” o también llamadas “ideas trascendentales” son, por lo tanto, aquellas “ideas” que *procuran* que una idea de una cosa o de una acción tal sea lo que “es”, a saber, “*idea-de*”. Por lo mismo, las ideas supremas, en sentido estricto, no son ideas, sino más bien *principios-de* las ideas. No es “*lo que da forma a*” una idea, sino primera y apropiadamente “*lo que hace ser a*” una idea. Así, por ejemplo, el bien o la belleza. Pero, para efectos prácticos, se dicen del mismo modo que las ideas en general: idea de bien o idea de belleza. Por lo mismo, si algo participa de la idea, al mismo tiempo, participa de aquello que “*principia a*” la idea. De esta manera, un acto justo es justo porque, en efecto, participa de la idea de justicia, y como la idea misma de justicia es buena en sí misma, luego el acto justo no solo se dice y es en tanto que es justo sino que, de esta manera, es bueno. Por ende, un acto justo es, a su vez, un acto bondadoso. Así se afirma que una persona justa es una persona buena.

De lo anterior se concluye que: en *La República*, Platón desarrolla, por un lado, la idea como el “*aparecer esencial de*” las cosas y lo que “*da forma a*” las mismas, así la idea de caballo hace que un caballo aparezca y tenga la forma de caballo o bien el ser humano aparezca y tenga la forma de hombre. No se trata, por de pronto, de aquello que hace ser al caballo concreto o lo que hace ser a este hombre en particular, pues *idea* („*dŕa*) y *substancia* (*oÚs...a*) no son lo mismo, sino aquello que primera y propiamente determina en su “*aspecto*” al caballo, al hombre o aquello que se dice y es tal. Es, según Heidegger, “*lo apareciente*” que hace aparecer al ente mismo tal cual es lo que este es. “*Las cosas mencionadas en el ‘simil’, las que, una vez fuera de la caverna lleguen a hacerse visibles, son, por el contrario, imagen de aquello en que consiste lo propiamente ser de los entes.*”

*Lo cual es, según Platón, aquello por lo cual y en lo cual un ente se muestra con el ‘aspecto’ que le es propio”* (Heidegger, 1953: 120). Más aún dice: “*Ateniéndose a su ‘aspecto’, es como un ente se muestra en su ser”* (Heidegger, 1953: 120).

Esta es, en otras palabras, la tesis ontológico-exotérica de las ideas. Pero la “esencialidad de la idea” queda de cierto modo oculta. La esencialidad queda “oculta” en la teoría de las ideas. No se trata de la esencia de la idea de algo, insistimos, sino de aquello anterior y fundamental que nos coloca en un horizonte ontológico-esotérico que deja al descubierto aquella esencia de la idea y a la idea de una cosa. Es lo que hemos denominado *esencialidad*. Es la luz misma de la idea. He aquí donde hemos de excavar.

### 3. Relación ontológico-esotérica de la “luz” con la “idea”

Por de pronto, existe una relación profunda y fundamental entre el concepto de “idea” („*dša*) y el de “luz” (*fŁoj*). En principio, el concepto de “luz” (*fĭj*) tal cual aparece en el párrafo 517 b de la obra *La República* indica, sin duda, una metáfora. Pues, en efecto, se habla de luz al referirse al conocimiento de las cosas. Pero lo metafórico ciertamente encubre otra verdad. La metáfora es, por un lado, *encubrimiento*, puesto que es un modo de referirse a algo sin manifestarlo o expresarlo de forma directa, sino a través de otra cosa; pero, por otro lado, lo ahí expuesto metafóricamente *queda liberado de ser solo una imagen* (e„*kŌna*) del conocimiento. Es, evidentemente, una realidad relativa al mero lenguaje. Así, pues, la “luz” entendida como realidad física, en tanto que es aquello que “permite que” la visión sensible perciba las cosas materiales, no es solo concebida como innegable sino que, al mismo tiempo, ella misma es algo real. No acontece lo mismo, al parecer, con la “luz” en su orientación evidentemente intelectual, ya que aquella “luz” es concebida como alegórica. En relación a lo dicho debemos preguntarnos: ¿qué significa luz (*fŁoj*)? ¿La luz es tan solo una alegoría de aquella luminaria en su sentido material y perceptible tal cual nos lo dice la tradición? ¿Existe acaso en el término griego de “luz” una verdad que no ha sido todavía descubierta del todo, al amparo de la tesis filosófica de Platón?

En verdad, el vocablo “luz”, a saber *pháos* (*fŁoj*), se relaciona con el término “*phami*” (*fam...* o *fhm...*), que quiere decir: dar a conocer, expresar, pensar. También nos encontramos con el término “*phyo*” (*fŪw*) de *phyein* y con “*phos*” (*fĭj*). El primero indica: engendrar, producir naturalmente; el segundo, por su lado, significa: lucero de la mañana, cosa que brilla. Por otro lado, “*phyé*” (*fu»*) mienta: crecimiento, como también indica buena presencia o buena figura, belleza corporal. Finalmente, nos topamos con el célebre término “*physis*” (*fŸsij*) que quiere decir: naturaleza, modo natural de ser, condición natural.

Si miramos con mayor detalle cada término y permitimos, además, que el término “luz” se revele desde su orientación más originaria, a saber “pháos” (φῶς), este dice algo así como: *apertura en tanto que es aquel campo abierto de lo ahí abierto*. Por medio de la luz las cosas físicas y perceptibles quedan expuestas (abiertas) ante la visión. *Las cosas se abren a la mirada, y, a su vez, la mirada está abierta hacia las cosas*. No se trata de una concordancia o bien del acto de descubrir o desocultar algo, pues aquello se refiere a la “verdad” (ἀλήθεια), sino de una apertura anterior. Es lo abierto que permite que tal cosa se manifieste en otra o que un acto se develope como acto tal. *Es lo abierto como condición de posibilidad que permite que la verdad aparezca y sea, a su vez, afirmada*. Sin la luz, vale decir, sin aquel campo abierto, lo abierto o lo abriente no se podría conocer. Existe, sin duda, una relación entre la luz y la verdad, asunto que hemos de tratar más adelante.

El vocablo “luz” (φῶς) no tiene aquí y de manera primitiva el sentido físico de ser un mero fenómeno natural en tanto que objeto físico, tal cual lo expresa la ciencia física al hablar de aquella, sino de ser ontológicamente el *campo abierto o aquello que permite que lo ahí dado sea percibido o pensado*. Es lo que permite, en verdad, ver y conocer. En este peculiar sentido, la “luz sensible” y la “luz intelectual” no serían dos especies de luces distintas – una real y la otra analógica –, sino “lo mismo” vuelto sobre dos fenómenos distintos: uno, sobre los objetos sensibles; el otro, sobre los objetos pensables o inteligibles. Es, en otras palabras, la *apertura de lo sensible*, por una parte; y la *apertura de lo inteligible*, por la otra. Pero no se trata de una apertura sin más. Es aquello que permite que lo sensible sea efectivamente “visto”. Es, por otro lado, aquello que permite que lo inteligible sea realmente “pensable”. Por lo tanto, la “luz” mienta originariamente “lo que permite que” algo se coloque ante el dominio de lo sensible o mirada sensible, por un lado; y ante el dominio de lo pensable, por el otro, tal cual lo expone Platón. Es aquí donde el vocablo “luz” (φῶς) guarda relación con el término “idea”, en su doble acepción:

En primer lugar, “idea” como *idea* („dŕa) en tanto que *aspecto pensable* de aquello que participa una cosa; y, en segundo lugar, como *forma* (e·doj) en tanto que *momento real* del aparecer de una cosa.

Entiéndase por “momento” aquello que deja ver a la cosa en su totalidad, y no una parte de ella. Explica el filósofo alemán citado: *“Todo consiste en el aparecer de lo apareciente y en el hacer posible su visibilidad. Se dan, sin duda, sus debidos nombres a los diversos grados de desocultamiento; más se los está pensando en vista de cómo se vuelve accesible lo visible en su aspecto propio (e·doj) y cómo se hace visible tal ostentación de sí („dŕa)”* (Heidegger, 1953: 137).

Platón nombra la “idea” en este doble aspecto. No solo se trata de aquello que se hace presente “en” la inteligencia desde las cosas mismas, es decir, la forma; sino también aquello que la inteligencia produce “para” entender, a saber, la idea de la forma. Por lo tanto, la “*idea*” („*dša*) y la “*forma*” (*e·doj*) son dos maneras distintas de conocer algo y desde donde la cosa aparece como lo que es. No es lo mismo, por consiguiente, la “idea de” justicia a la “forma de” la justicia. La idea de justicia no es sino la forma de la justicia en tanto que ella misma es pensada y hasta definida; y, por su parte, la forma de la justicia es aquello que da forma al acto para que dicho acto sea positivamente ese acto, en este caso, sea un acto justo. Es el aparecer mismo de lo que ahí aparece. De similar modo acaece con todas las formas o ideas, sean estas las ideas más próximas a las cosas, tal cual ocurre con las formas de las virtudes; sean estas las formas más elevadas y trascendentales, tal cual es la idea de la idea, así, por ejemplo, la idea de bien, la idea de cosa, la idea de belleza, la idea de verdad.

En este aspecto esotérico-ontológico, la luz en tanto que campo abierto de lo abierto o, dicho de otro modo, aquello que hace que lo abierto se abra no es solo aquello que “da a conocer algo”, sino también “lo que permite que” una cosa posea el aspecto verdadero que ha de tener en tanto que cosa; y tal aspecto es, además, su condición natural de hacerse o estar presente “en” la inteligencia. Luego, *la luz es el fondo último desde donde la idea es idea o la forma es forma de las cosas.*

Por consiguiente, la “luz” es, por decirlo así, aquello que permite que la visión perciba físicamente los colores, las proporciones o el tamaño de las cosas. No se trata de una partícula o de una onda material, sino del fenómeno de la luz en tanto que *luminosidad*. Pero, también, la “luz” es aquello que permite que la razón pueda concebir la “forma de” las cosas. A partir de aquí se discutirá si la “forma” (*eidos*) poseerá una especie de “existencia” independiente de las cosas. Para Aristóteles, la forma es forma “en” la materia. Las formas no prevalecen “fuera” de las cosas. Una forma pensada sin la cosa desde donde ella viene a ser es tan solo un abstracto en tanto que concepto universal. No existen formas “separadas de” la materia, sino solo ideas contenidas, producidas y proyectadas en la mente. Para Plotino, en cambio, las “formas” han de ser las “ideas” que se encuentran en la mente de Dios. Por tanto, no es lo mismo una “forma aplicada en” las cosas mismas y la “forma misma” en tanto que “idea”. Pero esta discusión surge a partir de una mirada ontológico-exotérica de las ideas. Discusión que, por ahora, queda fuera de nuestro análisis. De igual modo y bajo una perspectiva ontológica tradicional, el asunto de la “luz intelectual” queda reducido y hasta resuelto desde la tesis de la alegoría.



#### 4. Algunos errores de interpretación acerca de las ideas

No obstante, la luz responde, tal cual lo hemos afirmado, a aquello que permite que algo sea visto o pensado. Es el campo abierto de aquello que se descubre o se abre. La luz sensible es, por un lado, físicamente verdadera en tanto que corresponde al horizonte de lo abiertamente material. La luz inteligible, en cambio y por su lado, es ontológicamente verdadera en tanto que ella es el horizonte de lo abiertamente *pensado* y a su vez *traspasado* en su contenido. Es lo inteligiblemente “ideal”. Por lo tanto, la luz inteligible es el campo abierto de lo ahí abierto que solo es mirado por medio de la inteligencia, pero no es algo producido por ella, a saber, un mero objeto mental. No es algo propiamente irreal. La materia de lo ahí contenido en lo pensable traspasa lo ahí colocado y producido, tal es el fondo de la idea como forma de la cosa. No se trata de una mera abstracción, aun cuando se pueda abstraer, sino de descubrir lo ahí dado en la cosa misma, sea física, sea mental, pero no como parte de ella o como momento de la misma, sino más bien como realidad dada “en” la cosa. Así, por ejemplo, la idea de unidad o la idea de entidad. De otro modo, la luz inteligible sería únicamente una forma alegórica de la luz sensible. Asunto que hemos indicado que no es del todo cierto.

La metáfora del párrafo 517 *b* no recae, consiguientemente, en el concepto mismo de luz (*féoj*), sino en el de “la luz del fuego”, por un lado; y “la luz del sol”, por el otro. Pues, en efecto, hablar de “luz del fuego”, en principio y bajo una interpretación tradicional, se refiere al concepto de lo aparente; y con “la luz del sol” se refiere a lo que es de suyo verdadero. Así Platón compara la apertura de las cosas con la apertura de las ideas. Al parecer, aquello que “abre lo abierto” en los sentidos es justamente las formas. En otras palabras, vemos las formas de las cosas sin reconocer las formas en sí mismas. De este modo, por ejemplo, cuando contemplamos la belleza de la obra intitulada *El rapto de las hijas de Leucipo* de Peter Paul Rubens, vemos que ese cuadro es bello en tanto que cuadro tal, pero no percibimos que ese cuadro es bello porque aquel participa de la belleza. La paleta del artista “participa de” la belleza misma. No es Peter P. Rubens el que hace bello su cuadro, sino que su cuadro es el resultado de un trabajo dotado de refinamiento y armonía por medio del cual la belleza queda “ahí” plasmada. Evidentemente, la singularidad de la obra y de su peculiar pincelada es propia de la habilidad del maestro barroco; pero la “belleza misma” no es nunca algo creado por él. Lo creado es únicamente su obra: “esa” obra.

Cabe advertir que, para Platón no existen “ideas” a modo de entes existentes por sí mismos. No se trata de una cosa-justicia tal cual es la cosa-sauce o la sustancia-perro, a saber este perro. No es una sustancia “dentro de” otra sustancia, tal cual la tinta dentro del vidrio o el átomo dentro de la célula. Aun cuando el autor

habla que la idea es “en sí misma” y “por sí misma” no quiere decir “cosa-tal”. Ontológicamente quiere decir que cada forma o idea es aquello que da forma a la cosa; y eso que da forma no es algo relativo a la cosa (substancia), sino que posee “idealmente” un modo de ser propio. Ese modo propio de ser de la forma es lo que suele entenderse por idea en sí misma, pues, en efecto, no es parte de la cosa, sino algo que “se da en” la cosa; y tampoco es causada por la mente, por tanto, es por sí misma. Y lo que se da en la cosa no es una propiedad o una cualidad de la misma, tal cual es el color en la pintura, sino el aparecer de aquella. De hecho se dice efectiva y vulgarmente que es: la forma como aparece algo. Luego, cada forma es en sí misma y por sí misma.

Sin embargo, el problema surge cuando la tesis de Platón debe ser explicitada en términos exotéricos, pues las ideas deben ser fijadas y exhibidas bajo términos que le son, por decirlo así, extraños a su ser. Por ejemplo, que cada forma sea ontológicamente ideal. Y si por “ideal” se entiende una manera profunda de producir la idea de algo a partir de un proceso de abstracción y construcción, y luego asumir una estructura que se articula de manera separada de lo real; entonces la idea misma es una manera de entender el concepto universal con un matiz metafísico enajenante para la razón práctica y, a veces y de manera confusa, llega a ser quimérica. La idealidad no es sino entificar lo que es parte de un ente real. Dar entidad a la realidad de algo que es primeramente real y concreta. Pero fuera de ahí, dicha entidad, en verdad, ni existiría como tal ni tendría sentido pensarla como si existiera aparte del mismo pensar, a saber, se trataría de un objeto mental. Por lo mismo, la idea como ideal se constituye vulgarmente como proyección de una cualidad de la cosa o en tanto que modelo inalcanzable o bien como la excelencia misma de una cosa o de un acto.

De similar manera ocurre cuando se pretende entender elementos cabalísticos originarios, tal cual acontece con los *sephiroth*. Muchos identifican dichas estructuras ontológicas fundamentales y las asientan, definen y articulan como entidades metafísicas. Desde una mirada exotérica, dichas estructuras no son más que imaginarios o trozos idealizados de actos propios de un ser inteligente. O bien, reducen los fenómenos ontológico-esotéricos puros a través de reducciones fenomenológicas que terminan por recusar su sentido originario y más radical. Este es el error frecuente que se comete cuando se trata de explicar la teoría de las ideas de Platón, desde una mirada exotérica. La luz originaria de la idea en su sentido esotérico puro no está dada en determinar cada idea como una entidad metafísica con ciertas características, sea esta la perfección, la eternidad, la incondicionalidad, la no-relatividad, la inmutabilidad, en fin, pues aquello sería destrozar y desconocer la profundidad, realidad y dinámica de la esencia de las ideas. No nos

ha de extrañar que Kant como Hegel, entre otros autores, hablen justamente de la idea y la traten como momento eidético de la razón, extremando así sus propuestas filosóficas. En efecto, presentar y sustentar la idea o forma dentro del lenguaje exotérico es siempre problemático de proponer y de resolver.

## 5. Relación ontológico-esotérica de la “luz” con la “verdad”

*La esencialidad de la idea es su luminosidad.* La luz corresponde al campo abierto desde donde la idea se abre como idea („dša). De igual modo, ocurre con la forma (*e·doj*) de las cosas. Pero hablar de “campo abierto” puede producir una confusión con el concepto de verdad o develamiento. La verdad es, desde la perspectiva filosófica del develamiento, el ámbito de lo abierto en donde lo descubierto (el objeto verdadero o la cosa de suyo) se deja ver como tal. Por lo tanto y desde este punto de vista, el sentido de la “luz” y el de la “verdad” serían exactamente lo mismo. Es más, la luz sería remitida al concepto de la verdad en tanto que alegoría de esta última. Justamente, muchos autores han interpretado el símil de la caverna como alegoría solo de la verdad y del conocimiento de esta, y no de la luz.

Efectivamente, cabe una estrecha relación entre el término “luz” (*fłoj*) y el concepto de develamiento (*el»qeia*). “Luz” como vocablo posee una doble índole esencial:

- Una, en tanto que luz natural;
- Y, la otra, en tanto que luz del logos o luz de la razón.

Así, por ejemplo, el “fuego” produce calor, pero así también luz natural. El fuego emite, por cierto, luz. No obstante, el término “fuego” (*pàr*) en su sentido literal indica que la luz no solo es un efecto del mismo, sino que es un momento radical de este. Pero, en cambio, hablar de “lámpara”, en su respecto literal, tiene el sentido de la luz del logos. Pues, en efecto, la lámpara es una luz que se origina a partir de un aparato técnico, a saber, un momento producido “desde” la razón. De este modo, la palabra “luz” (*lampas*, *lampłj*) guarda relación con la luz del logos. No acontece así con la palabra “pháos” que dice relación con la luz natural (*physis*). El término “develamiento” por su lado y en tanto que es el “descubrir tal”, a saber *alétheia* (*el»qeia*), proviene del vocablo “logos” (*Iłgoj*). El logos es el que devela la realidad de la cosa. Pone a la cosa ante la mirada. La verdad mora así en el logos.

Bajo este preliminar y fundamental análisis se puede sostener que: la luz responde al campo abierto desde donde el aspecto de la cosa viene a ser. Es lo que permite abrir a la cosa en su ser. En cambio, la verdad, por su parte, es el ámbito

de lo abierto; no obstante, es el ámbito de lo abierto desde el campo abierto de lo ahí abierto. Vale decir, es *la verdad que se manifiesta desde las cosas mismas*. Respecto a ello, la verdad se funda en la luz del ser. Por lo mismo, la luz del logos o de la inteligencia puede penetrar la luz del ser y, a su vez, puede sacar el ser desde su aparecer, porque todo es, en última instancia, luz.

En resumen, el logos devela el ser de las cosas y el aspecto de las mismas porque aquellas están ya iluminadas. El ser mismo se abre luminosamente. Así, también, en el ser del logos se halla una luz que es justamente lo que abre lo ahí develado. Si la luz es apertura o campo abierto, entonces se puede decir con justa razón que: la luz del logos es ya apertura de lo ahí abierto y que permite que su misma apertura se ponga en lo abierto en cuanto tal. Las cosas están iluminadas “por” su ser; las cosas están, al mismo tiempo, abiertas “desde” su ser. La inteligencia lo que hace, por su lado, es “volver su mirada hacia” aquello que debe ser descubierto a partir de lo ahí abierto. Lo que debe ser descubierto es, en primer lugar, lo que pertenece a la luz de lo pensable, tal cual nos lo indica Platón, a saber, por medio de la ideas de las cosas. Lo que está ya abierto es, por lo pronto, la luz de lo sensible. Lo sensible, en este sentido, percibe solo las sombras del ser. Es el aparecer de las cosas, sin darse cuenta de “lo que aparece” de este aparecer. No se trata de meras ilusiones, sino de lo que se deja ver pero ocultando su ser mismo.

## 6. Acerca de la interpretación originaria de la verdad

Dice Heidegger en *Vom Wesen der Wahrheit*: “Dejar ser al ente, a saber, como el ente que es, significa aventurarse a lo abierto y a su apertura, la apertura en que está colocado cada ente, que por así decirlo la trae consigo. Esto abierto en sus inicios del pensar occidental se concibió como  $\tau\acute{\iota}\ \epsilon\lambda\eta\theta\acute{\iota}\varsigma$ , lo develado. Cuando traducimos  $\epsilon\lambda\eta\theta\acute{\iota}\varsigma$  no por ‘verdad’ sino, en lugar de eso, por ‘develamiento’, entonces la versión no solo es ‘más literal’ sino que contiene la indicación de volver a pensar y llevar de nuevo el concepto habitual de verdad en el sentido de la rectitud del enunciado a aquello aún no concebido en el develamiento y del develar del ente” (Heidegger, 1967: 16). Pues, en efecto, la “verdad” entendida como “develamiento” posee un sentido más originario que no está visto en el concepto de “concordancia de” una cosa en relación con la inteligencia, y de la inteligencia con la cosa. Es anterior también al sentido de la “rectitud del enunciado”. *Verdad (Wahrheit)* quiere decir entonces: *dejar ser al ente en su ser*.

Heidegger sostiene que la verdad como “develamiento” tiene el sentido del “abrirse a”; una apertura tal en el que cada ente está ya colocado (*hereinsteht*) en su ser. La verdad no es solo un *modo de estar abierto en lo ahí abierto*, sino un

sentido radical de *pensar lo ahí abierto* (las cosas) y *la apertura misma* (el ser). No obstante, el filósofo alemán realiza la siguiente crítica respecto al pensar de Platón y en referencia a las ideas: “*La ελθεῖν viene sometido al yugo de la „δῆα”*” (Heidegger, 1953: 145). Se trata, en otras palabras, de “*la rectitud del mirar*” (Heidegger, 1953: 146).

Cuando Heidegger se refiere al término de “*rectitud*” (*Richtigkeit*) se refiere justamente al concepto de *orthotes* (ὀρθότης). Platón, en efecto, habla de *cosas rectas* y de la *rectitud* cuando se refiere a las ideas. Si “*rectitud*” significa “*dirigir la mirada hacia*”, entonces las ideas son la fuente y el fondo primordial del acto de mirar. Se trata de mirar lo que las cosas “*son*” desde su “*aparecer mismo*”. Es, sin duda, el aparecer de lo apareciente del ser de las cosas, tal como lo hemos mentado con anterioridad. Sin embargo, el filósofo alemán ve en la verdad un estado anterior y más originario que la *rectitud*, esto es, “*aquello que dirige la mirada*” *está vuelto* primeramente a “*un modo del descubrir*”. En otras palabras, las ideas son primera y evidentemente un modo de descubrir el ser de las cosas. Pero no es el único, y, por de pronto, el más originario. Más aún, reducir la verdad originaria a la *rectitud* de las ideas es descubrir el aparecer del ser, pero no el sentido del ser en cuanto tal. Dando por sentado que las ideas son el aspecto que aparece de las cosas mismas. De esta forma se comprende que las ideas someten la verdad. Someter quiere indicar algo así como: lo *develado* toma aquí el sentido del descubrimiento en tanto que es el descubrir de aquello que está encubierto o no entregado directamente a la mirada de lo que está primeramente vuelto a los sentidos, pero que se abre a algo anterior y más esencial que rige y hace aparecer las cosas en su ser mismo, a saber, las ideas.

Pero la verdad no es develar algo anterior que dirija su mirada, sino solamente: el estar “*en*” lo *abierto* de lo *ahí abierto*. Sin duda, esta interpretación nos parece más acertada. No obstante, la tesis de Heidegger denuncia el aparecer de las ideas bajo una mirada ontológica que no logra penetrar lo *esotérico* del concepto mismo de aquella. La “*idea*” es vista tal cual lo ha concebido Plotino en su versión tardía o bien tal cual Husserl plantea la idea dentro de la fenomenología. No es, por de pronto, el momento de detenernos aquí. Pero cabe advertir que la idea o forma de las cosas no es nunca aquello que dirige la mirada y domina esa mirada cuando las ideas son descubiertas, despejadas, tal como se suele interpretar al hombre liberado de las cadenas que sale al encuentro de las ideas en la alegoría de la caverna, y logra, por lo demás, ver la verdad de las cosas, quedando así sometido a ese *develamiento* original.

Las ideas poseen una esencialidad que las articula y las orienta en su aparecer mismo: la luminosidad de aquellas. Dicha luminosidad no mienta nunca un *dirigir*

la mirada sometiendo el descubrimiento al aparecer de las cosas en su aparecer del ser. Por el contrario, es radicalmente el descubrir liberador o aquel pensar que deja libre al ser de las cosas en lo que las cosas son en su aparecer mismo. Las ideas, en su luminosidad esotéricamente originaria, permiten que el logos piense y se vuelva, a su vez, sobre aquello que lo traspasa y le da sentido: es lo que está abierto, pero a su vez no está visto a primera vista. Por consiguiente, *orthotes* (ἰρθότης) no significa primeramente “*rectitud*” (*Richtigkeit*), tal cual la tradición suele traducir y que Heidegger, indudablemente y a pesar de todo, no escapa a ella, sino que tiene el sentido del “*abrirse paso*” en el aparecer de las cosas para develar lo que aparece desde su estado de abierto. La mirada hacia las ideas “nos libera de” aquello que la mirada tiende a someternos y mantenernos en sus dominios, esto es: el dominio del aparecer de lo ahí aparecido (lo sensible y sus apetitos), pero sin ver el aparecer mismo y de aquello que permite comprender lo ahí aparecido: el ser. De este modo, es, insistimos, percibir aquello que está ahí abierto a la mirada, pero que a su vez no lo vemos.

“*Orthotes*” (ἰρθότης) responde al acto de alzar la mirada hacia lo que está presente al pensar, cuando el pensar se hace cargo de lo que ha de pensar. En este sentido, la luminosidad de las ideas y la luz de la verdad son momentos de lo mismo. El problema radica, ontológica y exotéricamente, en tomar el descubrir mismo, a saber la verdad, como aquello que solo debe descubrir las ideas. Respecto a ello, la verdad queda sometida al sentido de las ideas, tal cual lo denuncia Heidegger. Pero como las ideas son momentos del ser en su aparecer de las cosas o de las acciones, la luz de aquellas las abre a un estado más originario que mienta el sentido de la apertura misma, a saber, el ser. No se trata de la idea entendida de forma vulgar, esto es, como modelo o determinación de las cosas en su aparecer mismo, sino como aquel momento apareciente de la cosa que en su determinación esencial se abre como cosa tal y en el que cada acto toma su carácter propio de ser. Por lo mismo, dice Platón: “*que es necesario tenerla a la vista para poder obrar sabiamente tanto en lo privado como en lo público*”.

No cabe duda que la existencia de cada hombre no queda limitada bajo la mirada de las ideas, sino como aquello anterior que se abre a las ideas, como tampoco hay que confundir el ser de las cosas con las ideas o el ser del hombre con el ser de las cosas. Luego, la verdad no es solo aquello que desoculta y pone en el claro de la razón a las ideas, sino lo que se abre a lo abierto en sus distintos aspectos. En este sentido, la verdad como “*desocultamiento*” es más extensiva que la verdad entendida como “*rectitud*”. Pero, tampoco, Platón ha dicho que la verdad sea un descubrir fundado solo en las ideas, sino que la verdad “*se abre a*” las ideas. La luz misma de la ideas es ya un momento extensivo que sobrepasa a las formas

de las cosas. Pues, en efecto, no es gratuito que Sócrates le diga a Glaucón que: “no errarás en cuanto a lo esperado, y es lo que, al mismo tiempo, deseas oír”... Insistimos: “Lo que deseas oír”. Sin duda, las ideas son, por un lado, una articulación primordial de lo real y, a su vez y por el otro, se constituyen como la sustancia de una teoría fundamental: la teoría que explicita la realidad de las cosas y de los actos éticos. Pero su esencialidad es más que lo expuesto ahí. La luminosidad de las ideas permite comprender que: la filosofía de Platón se abre paso a un universo de lo pensable que no está dado solo en el aparecer de las cosas mismas, sino en la luz del ser y del sentido del ser, tanto en relación a lo exotérico como en su orientación ontológico-esotérica. Dice el filósofo: “En cuanto a las acciones de Cronos y los sufrimientos que padeció a manos de su hijo, incluso si fueran ciertas, no me parece que deban contarse con tanta ligereza a los niños aún irreflexivos. Sería preferible, en efecto, guardar silencio; pero si aquello fuera ineludible contarlos, que unos pocos lo oyesen secretamente, tras haber sacrificado no un cerdo sino una víctima más importante y difícil de conseguir, de manera que tuvieran acceso a la audición la menor cantidad posible de niños” (Platón, República: 378 a).

### Bibliografía

- Arias, M. 2007. “El mito del Mito de la caverna. A propósito de saramago y el mito de la caverna de Platón”. *Eikasia. Revista de Filosofía*, nº13, p. 29-39. [www.revistadefilosofia.org](http://www.revistadefilosofia.org) [Consultado el 05 de Mayo de 2015].
- Brun, J. 1960. *Platon et l'académie*. Paris: PUF.
- Delicado, M. 2000. De la caverna al panóptico. Consideraciones en torno al poder. *Cuaderno de Materiales*, nº13. <http://www.filosofia.net/materiales/fnumeros.htm> [Consultado el 05 de Mayo de 2015].
- Escudero, S. 1998. La caverna. Comunicación al I Congreso de Filosofía, Gijón.
- Heidegger, M. 1953. *Doctrina de la verdad según Platón y carta sobre el humanismo*. Santiago : Centro de Estudios Humanísticos y Filosóficos, Universidad de Chile.
- Heidegger, M. 1967. *Vom wesen der wahrheit*. Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann
- Olivari, W. 2008. *Sobre la justicia en el libro “La República” de Platón*. Prolegómenos. Derechos y valores nº 11(21). <http://www.redalyc.org/home.oa> [Consultado el 15 de Abril de 2015].
- Platón. 1981. *La República*. Madrid : Centro de Estudios Constitucionales.
- Platón. 1998. *Diálogos, IV, La República*. Madrid : Gredos.
- Robinson, T. 2005. *Sobre una primera lectura de La República de Platón. Apuntes filosóficos, 14(27)*. <http://www2.scielo.org.ve/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Consultado el 05 de Mayo de 2015
- Wahl, J. 1960. *Tratado de Metafísica*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Zeller, E. 1889. *Die Philosophie der Griechen II*. Leipzig : R. Reislund 1.





# La citation à l'ombre et à la lumière d'une pluralité culturelle dans le métadiscours de Mohammed Dib



**Hichem Belmokhtar**

Doctorant, Université de Tlemcen, Algérie

**Sabeha Benmansour**

Université de Tlemcen, Algérie

discoursdibien@gmail.com

Reçu le 23-06-2015/ Évalué le 23-08- 2015/Accepté le 26-10-2015

## Résumé

Le métadiscours est une parole sur soi, constitué d'une matérialité remarquable et d'une symbolique importante. La citation est l'un des éléments discursifs et intertextuels le plus présent dans le métadiscours de Mohammed Dib qui suscite beaucoup d'intérêt pour son étude. Cet article porte un éclairage sur la diversité des citations et leur relation avec la pluralité culturelle du métadiscours dibien. Il s'agit d'une analyse des citations présentes dans cette surface discursive afin de voir l'ensemble des sources d'inspiration de l'écrivain. La citation projette une lumière sur la pluralité culturelle de la quête du sens chez Mohammed Dib.

**Mots-clés :** Mohammed Dib, métadiscours, citation, pluralité culturelle, quête du sens

## La cita en la sombra y la luz de una pluralidad cultural en el meta discurso de Mohamed Dib

## Resumen

El metadiscurso es una palabra sobre sí que está constituida por una materialidad notable y una simbólica importante. La cita es uno de los elementos discursivos e intertextuales más presentes en el metadiscurso de Mohammed Dib y suscita mucho interés por su estudio. En nuestro artículo, ponemos de relieve la diversidad de las citas y su relación con la pluralidad cultural del metadiscurso de Dib. Se trata de un análisis de las citas presentes en esta área discursiva, con el objeto de ver el conjunto de las fuentes de inspiración del escritor. La cita proyecta luz sobre la pluralidad cultural de Dib, en cuanto a la búsqueda del sentido.

**Palabras clave:** Mohammed Dib, metadiscurso, cita, pluralidad cultural, búsqueda del sentido

## The quotation under the shade and in the light of cultural plurality in the meta-speech of Mohammed Dib

### Abstract

The meta-speech is the action to talk about ourselves and it is constituted by a remarkable materiality and important symbolic system. The quotation is one of the most present linguistic elements in the meta-speech of Mohammed Dib and it has drawn a lot of attention for their study. In this contribution, we try to explain the diversity of the quotations in the writer's meta-speech and their relationship with the cultural plurality. The purpose of this analysis is to see the whole sources of inspiration of Mohammed Dib. The quotation projects a light on the cultural plurality and in the search of the meaning of Mohammed Dib.

**Keywords:** Mohammed Dib, quotation, cultural plurality, search of meaning

Après un parcours romanesque original, Dib revient sous une nouvelle forme d'écriture. Les derniers textes de Mohammed Dib sont originaux et constituent une fusion générique. Si le cadre d'écriture dans ces textes est de l'ordre de la diversité, le plus intéressant est le retour sur soi par des commentaires qui sont des indices du métadiscours du producteur : *l'auto-dialogisation : énonciateur dialogue avec son propre discours, qui n'a pas jusqu'à présent retenu l'attention des chercheurs.* (Détrie, Siblot, Vérine, 2001 : 84).

Dans l'approche interprétative, le métadiscours fait l'objet d'une construction interactionnelle : le sens est produit à partir d'un mécanisme de codage et de décodage. Pour avoir une vision plus proche de la conception du sens chez l'émetteur, il faut s'interroger sur l'usage des procédés discursifs qui contribuent à la compréhension du métadiscours : *Grâce aux travaux de Bakhtine sur le dialogisme et ceux d'Authier-Revuz sur l'hétérogénéité énonciative, l'interprétation apparaît comme une construction éminemment dialogique.* (Détrie, Siblot, Vérine, 2001 : 157) Les procédés d'intertextualité expriment la relation dialogique entre les différentes composantes du discours. Selon Dominique Maingueneau, *l'intertexte est l'ensemble de fragments convoqués (citation, allusions, paraphrase...) dans un corpus donné (...) l'intertextualité est le système de règles implicites qui sous-tendent cet intertexte, le mode de citation qui est jugé légitime dans la formation discursive ou le genre de discours dont relève ce corpus.* (Charaudeau, Maingueneau, 202 : 83) La citation occupe une place importante dans la relation intertextuelle car elle est la manifestation la plus explicite de la cohabitation entre

des énoncés de différentes appartenances dans un même texte. Ce croisement entre les citations rend possible la constitution du sens.

Nous remarquons que le métadiscours des dernières publications de Mohammed Dib est marqué par la présence de la citation : *Par la citation extraite de son contexte, nous élargissons notre champ de vision à nous.* (Dib, 2003 : 187) Chez Dib, l'aventure des citations commence d'une manière originale par le texte *Tlemcen ou les lieux de l'écriture* et continue d'une façon plus apparente avec *L'arbre à dire*, *Simorgh* et *Laëzza*. Dans les textes précités, la citation est de deux types différents : des extraits de textes de Dib et des propos d'autres auteurs. Nous avons relevé trois citations de l'œuvre dibienne : *Qui se souvient de la mer*, *L'incendie* et *Au Café*. Avec la même démarche, nous avons repéré des citations de *Jalâl Ed-dîn Rumi*, *Prokofiev* et *Antinori* et deux dits de la *Bible* et du *Coran*. Dans notre article, nous souhaitons nous interroger sur le rôle de la citation dans la constitution du sens chez Dib. Nous pensons que la sélection des citations dans le métadiscours dibien est en relation avec la pensée de l'écrivain : *Je travaille la citation comme une matière qui m'habite, et m'occupant, elle me travaille.* (Compagnon, 1997 : 44)

Notre postulat part du principe de Genette qui précise que la citation a une valeur métatextuelle : *La métatextualité qui réfère la relation de commentaire d'un texte par un autre.* (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 328) Par la citation, Dib marque une pause dans chaque source significative de sa voix/voie d'écrivain et d'homme libre : *De l'un à l'autre de mes livres, des passerelles sont jetées, non d'une manière calculée mais comme la conséquence naturelle d'une manière de procéder* (Dib, 1998 : 208). Les citations enrichissent le discours dibien et marquent la relation de l'auteur avec la mémoire, la spiritualité et l'Histoire. Ces trois composantes représentent les sources d'inspiration de Mohammed Dib et la citation intervient dans son métadiscours pour donner de la lumière à leur complémentarité.

## 1. Source de la mémoire

Le métadiscours dibien, nous révèle que la mémoire constitue la première source de la quête de Mohammed Dib. Le retour aux lieux de l'enfance est une forme de thérapie qui permet à l'auteur de renouer avec ses nostalgies. Chez Dib, les images du passé sont présentes à travers des édifices disparus et des souvenirs en réminiscence: *Nous avons certes dit, répété que l'imagination et la mémoire avaient pour trait commun la présence de l'absent et, comme trait différentiel, d'un côté la suspension de toute position de réalité et la vision d'un irréel, de l'autre la position d'un réel antérieur.* (Ricœur, 2000 : 54).

Avant d'entamer un voyage vers les premiers lieux qui ont marqué sa vie, l'écrivain nous montre dans cette petite introduction, l'importance de ces endroits : *Avant que la conscience n'ouvre les yeux sur le paysage, déjà sa relation avec lui est établie. Elle a déjà fait maintes découvertes et s'en est nourrie. Les yeux grands ouverts ensuite, elle continuera. Secret travail d'identification et d'assimilation où conscience et paysage se renvoient leur image.* (Dib, Bordas, 1994 : 43).

Dans tous ces lieux magnifiques, le patio reste le premier témoin spatial du talent de l'auteur : *Le cadre premier de mes écritures fut cette cour : ce que nous Algériens appelons le centre de la maison- le centre de fait, bien sûr, au sens géométrique du mot : comment peut-il en être autrement ? Mais s'en tenir à cette acception priverait notre cour de son véritable rôle, qui est de nous réunir.* (Dib, Bordas, 1994 : 47) Cette cour est le cadre inspirateur, berceau de l'écriture de Dib : *On ne saurait imaginer plus ardente fraîcheur que celle qui régnait dans notre patio quand, par ces matins d'été, sitôt le café bu, j'y installais la table basse affectée à nos repas - la méïda - et que- dans la posture du scribe, je commençais.* (Dib, Bordas, 1994 : 48).

Dib porte un grand amour à son pays natal. Dans *Tlemcen ou les lieux de l'écriture*, l'écrivain montre son attachement à l'Algérie, en choisissant un extrait du texte *L'incendie* : *Non mais, j'ai parcouru le nôtre de long, dans tous les sens. Grand est notre pays. J'y ai vu toutes sortes de gens. Des hommes et des femmes. J'y ai vu toutes sortes de choses. De tout ! Notre pays n'est comparable à aucun autre.* (Dib, Bordas, 1994 : 59).

Tlemcen ou la ville en général a une grande valeur chez Dib, nous la retrouvons dans un nombre important de textes de son œuvre : *Les espèces de vision, d'échos dont remue et résonne toute ma mémoire, c'eût été de dévoiler le visage de cette ville dont à chaque coin de phrase il est question ; c'eût été de faire apparaître, comparaître, lui, et ce qu'il y a derrière lui, un visage dans l'évidence de sa plénitude et, mieux encore, dans sa complexité sous jacente.* (Dib, Bordas, 1994 : 125). Parler de Tlemcen ou des composantes culturelles de l'Algérie indique la relation charnelle de l'auteur avec son pays. Dans l'évocation de la place de Tlemcen dans le parcours de l'écrivain, nous observons une deuxième occurrence intratextuelle. Dib donne dans *Tlemcen ou les lieux de l'écriture* une citation du roman *Qui se souvient de la mer ?* : *Il me faut étudier de près les structures de la ville, du sous-sol, sans quoi je ne pourrais m'adopter [...]. A première vue, ces structures ne sont que la réplique de la ville d'en haut, leur image renversée en quelque sorte et cachée dans les stratifications inférieures.* (Dib, Bordas, 1994 : 125).

Dans son travail de mémoire, l'auteur parle des lieux disparus de sa ville natale. La description de ces espaces, permet à l'écrivain de revivre des souvenirs enfouis dans le passé. Dans son métadiscours, Dib précise que ces lieux ont une grande importance car ils reviennent comme cadre spatial dans plusieurs de ses textes : *Des scènes du Métier à tisser, et de Qui se souvient de la mer, se situent dans ce quartier. Sur les mêmes lieux, à l'angle de la place du Médresse et de la rue Bellevue qui, sonnait au nord sur toute la plaine mérite bien son nom.* (Dib, Bordas, 1994 : 86). L'auteur ne peut pas parler de ses mémoires autour du Médresse sans citer un extrait du recueil de nouvelles *Au Café*, où ce lieu était aussi présent : *Je me suis remémoré le début de cette nouvelle surtout pour retrouver une expression : la place beylick. Ainsi en effet, les Européens appelaient ce qui pour nous était le Médresse, en raison de quoi le mot beylick resta pendant longtemps dans mon esprit gros de mépris. Puis, je sus qu'il servait juste à désigner, sous les Turcs, le siège administratif du bey et que, deux ou trois siècles auparavant, il occupait cet emplacement.* (Dib, Bordas, 1994 : 86).

Le Médresse n'est pas le seul lieu disparu, il y a aussi la maison du *dkhir*, mot en arabe qui désigne un endroit où se rassemblent les fidèles autour d'un ensemble de pratiques et de rites soufies. Le métadiscours montre le lien étroit de l'écrivain avec la culture mystique : *En rangs serrés, s'accompagnant d'une psalmodie sourde, d'un dkhir, des hommes se balançaient sur place. Je ne comptai pas jusqu'à trois et me glissai entre eux, qui ne relevèrent pas la chose, ne s'interrompirent pas, ne semblèrent point surpris, ne se posèrent ni ne me posèrent le quart d'une question.* (Dib, Bordas, 1994 : 91).

Dib baigne dans la culture soufie et son enracinement le conduit à nommer des grands maîtres de cette culture ancestrale : *Mais une Waâda, qu'est-ce, quelle est sa signification, sa finalité ? [...]. Son but : honorer la promesse qu'on a prononcée au chevet de son enfant malade, et qui était, la guérison, de nourrir des pauvres durant quelque temps. Si on a choisi le village d'El Eubad pour y tenir sa Waâda, les pauvres seront ceux d'Abou Madyan.* (Dib, Bordas, 1994 : 121).

Aïn Wazouta est l'une des précieuses sources de Tlemcen, elle marque le lien étroit dans l'œuvre dibienne entre l'être humain et les sources de vie : eau, fleuve, rivière et mer : *Descendre et il vous suffit de traverser pour découvrir Aïn Wazouta, la source de l'Oie ou l'œil de l'œil, à votre gré. Dans un autre champ d'herbe rase, elle s'écarquille, silencieuse sous des térébinthes. Tlemcen est un pays de sources, son nom même l'annonce d'entrée de jeu : issu du berbère *tilmas*, au pluriel *tilmîsân*, il veut dire source.* (Dib, Bordas, 1994 : 109).

Dans le texte *Tlemcen ou les lieux de l'écriture*, l'auteur fait appel aux souvenirs grâce aux lieux qui ont marqué son enfance et ses premiers moments d'écriture, ce qui est une stratégie particulière dans le travail d'investigation. La présence des textes antérieurs de l'écrivain dans *Tlemcen ou les lieux de l'écriture* constitue aussi un procédé important dans la rencontre entre le passé et le présent. Dib emploie ces citations de ses propres oeuvres afin de nous permettre de voir l'évolution de ses représentations à travers le temps : *J'ai été au contraire par l'aventure que constitue une exploration tous azimuts. Aussi dans ce dédale intime, des fils d'Ariane courent, se croisent, se tendent se détendent, secrets et apparents à la fois. Aussi des personnages, des lieux réapparaissent, des situations se recréent. Peut-on vraiment parler d'avancées par récurrences ? Je me le demande.* (Dib, 1998 : 208). Les citations de *L'incendie*, *Qui se souvient de la mer?*, *Au café* et *Le désert sans détour* ont traversé *Tlemcen ou les lieux de l'écriture* pour donner un accès direct aux archives de l'auteur. Par l'auto-citation, Dib nous propose une manière originale pour exploiter le rapport entre le passé et le présent et ouvre le champ à d'autres possibilités. Le lien entre l'écrivain et la spiritualité est un autre repère de la voie de Dib. Les inspirations spirituelles de Dib sont présentes dans son discours par des citations qui montrent l'ouverture de l'auteur sur le monde.

## 2. Source de la spiritualité

Le rapport entre Dib et la spiritualité est abordé par des passages de textes religieux cités dans le discours dibien. Ces intertextes sont des petits clins d'œil au monde religieux. Dans le cas des emprunts littéraires, la citation du religieux peut être intégrée ou acclimatée dans le discours dibien. Les citations religieuses dans le métadiscours dibien se composent de deux types : fragments testamentaires et fragments coraniques.

Dans une première étape, les citations coraniques sont introduites dans le métadiscours dibien par substitution, sous forme d'un ensemble d'indices qui font référence à la culture musulmane.

Nous retrouvons dans la légende de *Simorgh*, une empreinte initiale: *Sans en croire mes yeux, tout en pestant dans ma barbe, et méditant dans un lourd investissement de secondes, de minutes, oui, je vois l'anomalie, la chose qui ne va pas : nous sommes onze au lieu de douze, que nous admirons là-dedans. Onze alors qu'à ma connaissance nous nous y sommes présentés à douze.* (Dib, 2003 : 19).

Dans cet exemple, le nombre de douze est symbolique car il fait référence à l'islam. Dans la culture musulmane, douze est un chiffre mystique qui est cité sept fois dans le Coran. Ce nombre nous fait revenir à l'histoire du prophète Joseph qui

est le préféré des douze fils de Jacob. La similitude de l'histoire et du chiffre est présente chez le poète soufi Farid ad-Din Attâr. Dans son texte *La conférence des oiseaux*, le poète nous propose l'essentiel de la voix mystique où la connaissance de Soi est basée sur la présence de l'Autre : « *La huppe virevolta devant. Sur sa poitrine, brillait le symbole du chemin spirituel. Et sur sa tête, la couronne de la vérité.* (Attâr, 1984 : 32). Dans le parcours de l'Homme vers la spiritualité, l'idée de la liberté du déplacement s'impose dans l'imaginaire de chaque adepte du soufisme. Ainsi, Ghazali dit : « Je suis un oiseau : ce corps était ma cage. Mais je me suis envolé, le laissant comme un signe. (Lings, 1997 : 11).

Les préceptes de l'islam sont insérés dans le discours quotidien, c'est une forme de distance qui fait de la citation coranique un élément implicite : (...) *il n'ajoute rien, son regard se retire et l'on ne sait plus quoi il pense. Il n'est pas fâché, on n'a pas le droit de se fâcher contre ses enfants, Dieu ne le permet pas. Lui, pour sûr, n'a pas appris à parler le français, et ne sait ni écrire ni parler dans aucune langue.* (Dib, 1998 : 55).

La quête du sens de Mohammed Dib est en continuité avec les travaux des poètes soufis. La manifestation symbolique du religieux est liée à une spiritualité à l'écoute de l'univers : *Je veux un cœur déchiré par l'exil. Pour lui conter la douleur du désir !* (Dib, 1998 : 56). Les vers cités par Mohammed Dib de Jalâl Ed-dîn Rûmi sont une méditation profonde sur un sujet qui occupe souvent l'être humain, il peut devenir l'objet de sa souffrance intérieure.

L'exil est également une référence forte à l'islam dans le métadiscours de Mohammed Dib. La religion islamique a vu le jour grâce à l'Hégire ou l'exil du prophète Mahomet avec ses compagnons, de la Mecque à Médine : *L'ère musulmane s'est ouverte par un exode et un exil, désignés par un mot unique hégire, qui inclut les deux acceptions d'exode et d'exil. Et, par le fait, les musulmans comme tels ont commencé à compter le temps et sont entrés dans l'Histoire à partir de l'hégire.* (Dib, 1998 : 57).

Pour traiter cette référence, l'écrivain utilise une citation coranique par intégration : *Dans la sourate III, ainsi Dieu parle en faveur des exilés : j'effacerai les mauvaises actions de ceux qui ont émigré.* (Dib, 1998 : 57).

L'auteur emploie dans son métadiscours des citations tirées directement du livre sacré des musulmans pour préciser que l'Homme doit être armé de courage pour affronter toutes les épreuves de la vie : (...) *citation encore, tirée, celle-ci, de la sourate XVI, « Les abeilles » : «Cependant ton seigneur, envers ceux qui ont émigré, après avoir subi des épreuves, ceux qui ensuite ont lutté et qui ont été constants ; oui ton seigneur sera, après cela celui qui pardonne et fait miséricorde » s'entend, parce qu'ils ont eu du courage et qu'ils ont émigré.* (Dib, 1998 : 58).

L'ouverture de Dib sur le monde, lui a permis d'acquérir une culture vaste avec des connaissances diversifiées. Le judaïsme ou la chrétienté ne sont pas seulement une religion mais une perception du monde.

La musique de Bach a toujours été présente dans les églises, c'est un préliminaire proposé avant chaque messe : *À l'arrière-plan de lignes mélodiques d'une extrême rigueur se profile, chez Bach, une profusion de virtualités d'expression, de non-dits harmoniques, complexes, en nombre infini, et comme des variations tues, et cela se perçoit pour peu que notre oreille veuille se montrer attentive.* (Dib, 2006 : 100).

En effet, la religion est une musique douce qui porte les plus précieux messages par rapport à l'existence de l'être humain sur terre : *Ainsi parle Yahvé : «Malheur à l'homme qui se confie en l'homme, et qui fait d'une chair son appui et dont le cœur s'écarte de Yahvé. Il ressemble à un chardon dans la steppe : il ne sent rien quand arrive le bonheur, il se fixe aux lieux brûlés du désert, terre salée où nul n'habite.» Jérémie 17, 5-7.* (Dib, 2003 : 212).

Par la citation testamentaire, l'écrivain nous oriente vers le religieux pour nous inviter à un voyage intérieur et une bonne compréhension de soi : *En musique, de chambre ou de symphonique, il y a les interprètes qui se traînent après l'œuvre et ceux qui, hérauts, la précèdent, vont de l'avant. Je préfère ces derniers. «Car je suis étranger parmi vous, un homme de passage...» Est-ce dans les Psaumes ou ailleurs que s'élève cette parole ? J'ai oublié.* (Dib, 2003 : 83).

Dans la diversité des sources spirituelles de l'auteur, le soufisme est un intermédiaire entre les différentes croyances. La voix religieuse est présente dans le métadiscours dibien pour exprimer l'amour de l'être humain à Dieu qui *se manifeste par un amour divin transformant, une recherche plus poussée de l'intimité de l'âme du croyant avec Dieu.* (Si Hamza Boubakeur, 1993 : 407). Le chemin vers l'accomplissement de l'être humain est ouvert par l'affectivité. L'amour est le centre de l'âme de l'univers et conduit à une compréhension du monde : *Dieu s'est décrit lui-même comme l'extérieur et l'intérieur, et qu'il a manifesté le monde à la fois comme intérieur et extérieur, afin que nous connaissions l'aspect intérieur de Dieu par notre propre intérieur, et l'extérieur par notre extérieur.* (Vitray-Meyerovitch, 1988 : 21). Chez Dib, la spiritualité est le moyen pour découvrir le sens de l'univers.

L'écrivain met en contact ses propres propos avec des paroles d'autres auteurs pour dégager du sens. La finalité dialogique de l'intertextualité permet d'élargir les apparitions des citations qui appartiennent à différents domaines comme le religieux et l'historique : *Mon projet est de ne pas limiter la notion d'intertextualité à la*



*seule littérature, mais de l'étendre aux divers domaines de la culture. Elle peut être liée à l'émergence d'un autre langage à l'intérieur du langage littéraire ; par exemple celui des beaux-arts et de la musique, celui de la Bible ou de la mythologie, ainsi que celui de la philosophie.* (Eigeldinger, 1997 : 15).

La diversité est un particularisme de la quête de Mohammed Dib et grâce à la citation spirituelle, nous pouvons voir l'ouverture de Dib sur le monde. Le métadiscours dibien est marqué par un autre type de citation. Les passages historiques contribuent à la représentation du producteur comme un écrivain universel. Nous tenons à préciser que les citations de la spiritualité sont aussi des indices contextuels pour les passages historiques.

### 3. Source de l'Histoire

La manifestation des citations historiques dans le métadiscours dibien se présente sous forme de séquences qui renvoient à un événement passé ou de l'actualité. Dans le métadiscours dibien, les fragments historiques exploitent des faits qui font partie de l'histoire de l'Algérie et les principaux événements qui ont bouleversé le monde moderne. L'Algérie, le pays natal de l'auteur est toujours au centre de son métadiscours. L'écrivain parle avec une grande sensibilité de l'amour de son pays et de son ancrage historique.

Des événements historiques, Dib fait l'élément générateur de son discours sur soi. Le métadiscours dibien fait le lien entre les souvenirs personnels et les événements de l'Histoire : *Prokofiev a dit, faisant allusion à Rakhmaninov : il n y a de la place que pour l'un de nous deux en Europe ou en Amérique, et il a demandé à rentrer en URSS. Ils étaient, l'un et l'autre, pianistes virtuoses. Prokofiev a joué à Tlemcen (Algérie), la ville où je suis né, l'année où j'y suis né ; non en mon honneur, hélas : seulement au hasard d'une tournée.* (Dib, 2003 : 202).

L'écrivain donne une grande importance aux procédés historiques et évoque le rôle de l'Histoire dans la quête de la vérité : *Son apparition, autre évidence, n'est pas quelque chose à inscrire dans les périphrases du discours qui tente, avec une obstination louable, de mettre l'Histoire en ordre ou, pour mieux dire, dans un certain ordre. L'Histoire a d'autres ressources que ce discours ignore, nous la voyons donner à l'infini des réponses à des questions qui ne sont pas posées et n'en point accorder à celles posées, faisant ainsi chaque fois se troubler le discours.* (Dib, 2006 : 142). Dans ces propos, nous trouvons la première motivation de l'œuvre de Mohammed Dib : une écriture impulsée par la nécessité vitale de se définir. La quête de soi est inscrite dans la dialectique du Même et de l'Autre.

La vérité se manifeste dans le métadiscours dibien à partir de la quête que mène l'auteur à la recherche des sources ancestrales de son pays natal, l'Algérie : *L'Algérie, parlons-en une fois de plus, si elle voulait sauver son âme, et commencer par se sortir de son marasme intellectuel comme sa misère morale. Il serait temps en effet qu'elle s'en soucie et fasse en tout premier lieu la pleine lumière sur son histoire : en d'autres termes sur son héritage culturel, tout son héritage, depuis les « origines », et qu'elle soit non seulement prête à l'identifier, mais pour une part égale à s'y reconnaître.* (Dib, 2006 : 106).

L'Algérie est un carrefour de civilisations et sa richesse se situe dans sa diversité culturelle. Dib nomme dans son métadiscours les principales civilisations qui ont traversé son pays natal : (...) *en + 212, les futurs Algériens, entre autres, devenaient citoyens romains à part entière dès cette date. Mais ces futurs Algériens, qui allaient se changer en musulmans quelque deux cents ans plus tard (...) cette Histoire, qui a duré déjà au-delà de treize siècles, n'est pas plus connue d'eux.* (Dib, 2006 : 106).

Parmi les civilisations qui ont laissé leurs marques, l'écrivain évoque aussi avec son particularisme, la place qu'a pris la France en tant que pays colonisateur dans l'histoire algérienne : *Demeure cependant une double Histoire, sur quoi nous avons quelques lumières : celle de la France, apprise à l'école, et celle de la colonisation apprise par expérience. Il nous reste beaucoup à récupérer de notre passé et, ce faisant, de nous-mêmes. Cela ne semble pas aller de soi pour l'instant, parce que, s'atteler à pareille tâche, exige de se délester d'une épaisse couche de paresse et de préjugés.* (Dib, 2006 : 107).

Dib a un œil ouvert sur le monde pour observer les faits qui marquent son actualité. Par le pouvoir des mots, l'écrivain nous fait voyager à travers les époques et les siècles pour nous livrer l'essentiel de l'Histoire : *Après un XVII<sup>e</sup> siècle classique, un XVIII<sup>e</sup> spirituel : littérature, arts, musique se sont exaspérés en Europe au départ du XIX<sup>e</sup>. Pourquoi ? Est-ce parce que, au prix d'un effort surhumain, avec une foi impressionnante, l'industrialisation y débutait, et s'y ouvrait l'ère des conquêtes coloniales dans la rivalité meurtrière, que l'on sait, entre la France et l'Angleterre ?* (Dib, 2003 : 203).

La mondialisation, le développement des moyens de communication ou les menaces terroristes, sont des sujets qui apparaissent également dans le métadiscours dibien : *Le XX<sup>e</sup> siècle a vu les sociétés très vite évoluer, inégalement certes, si on compte les pays d'Asie, d'Amérique du Sud, d'Afrique, mais toutes dans un sens unique : celui d'une survalorisation des sciences, des techniques, au détriment de la sagesse humaniste.* (Dib, 2003 : 188).

A notre époque, la réflexion a permis à l'être humain de gérer le monde et de créer un nouvel univers avec des mécanismes inattendus : *Justement. Un certain généticien, il s'appelle Antinori, non pas Dr Frankenstein, il est italien ; il a déclaré que son pays pouvait bien interdire la mise au monde des clones, il se ferait ailleurs : "En Israël, en Corée ou même aux Etats-Unis, où trente-huit Etats l'autorisèrent".* (Dib, 2003 : 85). Ce développement économique et technologique, ne cache pas la réalité du monde, il y a sur terre un nombre important d'êtres humains qui ne mangent pas à leur faim : *Aujourd'hui, informations et connaissances de tous ordres circulent en temps réel, à ceci près que les unes pas plus que les autres n'atteignent les hommes vivant encore à l'âge de la pierre taillée, ou ceux qui dorment dans les rues de Calcutta, de New York, de Paris, de Berlin.* (Dib, 2003 : 204).

La misère du monde est le résultat du dérèglement causé par la concurrence des puissances mondiales depuis le temps de la colonisation : *Dans l'universel mouvement de décolonisation, fait historique majeur du XX siècle, l'existence et l'influence de l'Union soviétique furent déterminantes. Nul ne saurait le contester. Néanmoins, il ne semble pas qu'en Europe on veuille reconnaître, à cette libération généralisée des colonies et à la part que l'URSS y a prise, toute leur portée.* (Dib, 2003 : 78).

Le 11 septembre 2001 reste une date phare du vingt-unième siècle, elle marque le changement de la carte géopolitique du monde : *Le coup encaissé ce 11 septembre 2001 aura dégonflé en tout cas, le mythe d'un affrontement avec « zéro mort » et, par la force de son impact, nul doute qu'il est aussi le coup d'envoi d'une redistribution des cartes autour du tapis vert international. Et soudain, nous voici tirés du somnambulique état, nommé vie par incurie, et forcés d'aborder à nouveau, de front, la réalité aventureuse.* (Dib, 2003 : 198).

Par son métadiscours, Dib donne son propre témoignage sur ces événements et positionne sa narration à partir de son observation personnelle : *Ce 11 septembre 2001. L'après-midi ; peu de minutes avant trois heures. Sur le parking d'un supermarché. En train de suivre, dans ma voiture, un programme de musique (...) Flash d'information. À New York, visée par un Boeing d'American Air Lines, une des Twin Towers du World Trade Center (420 mètres) vient d'être percutée.* (Dib, 2003 : 193).

L'incident du 11 septembre 2001 contribue à la naissance d'un phénomène qui traverse les frontières, le terrorisme : *Mamedov Logman, journaliste écrivain et membre fondateur du Centre, il est écrit à l'intention de George W. Bush : Nous vous rappelons qu'en mars 1999, nous avons préparé et diffusé une vidéocassette*

*consacrée au thème terrorisme international dans la région du Caucase... et nous vous avons prévenu que les mêmes auteurs - El Qaida - préparaient un plan secret pour faire exploser avec des avions-suicides les bâtiments du World Trade Center à New York, le Pentagone et la Maison Blanche à Washington. (Dib, 2006 : 128).*

Après cette date, commence une grande guerre contre un ennemi inconnu, une lutte sans merci qui a causé le malheur des uns et a fait le bonheur des autres. Les fragments historiques expliquent la relation étroite entre le producteur du métadiscours et le monde : *Cela ne pouvait manquer de se produire : les États-Unis se trouvant pris tôt ou tard en tenaille entre une éthique et des pratiques contradictoires. Tenir un discours humanitaire et avoir un comportement inhumain relève d'un machiavélisme primaire. Ce n'est pas digne de la descendance de cet Abraham Lincoln. (Dib, 2003 : 189).*

Nous observons que les citations historiques structurent le métadiscours dibien et donnent à la quête de l'auteur l'image du cheminement vers l'universel. Par ce travail, le producteur du métadiscours nous transmet une sélection de souvenirs avec une mise en scène de sa subjectivité.

## Conclusion

À partir de notre analyse, nous constatons que la présence de la citation dans un espace d'éclatement générique, participe à la production du sens. La manifestation de la citation offre au métadiscours dibien une originalité au niveau de sa forme et de son interprétation. La relation entre le métadiscours et la pluralité intertextuelle montre la modernité de l'écriture chez Dib. Par ce nouveau processus, l'auteur nous explique son enracinement à sa terre natale et son ouverture sur le monde. L'œuvre de Mohammed Dib, nous transmet par ses derniers textes, l'essentiel de la voix de l'écrivain : une parole enrichie de ses diverses appartenances culturelles. Les textes *Tlemcen ou les lieux de l'écriture, L'arbre à dire, Simorgh et Laëzza* sont nourris par la diversité générique et se rencontrent par la présence des citations. D'un genre à l'autre et d'un intertexte à l'autre, se véhicule un même flux de pensées et de sensibilités qui constitue la matière principale de l'écriture de Mohammed Dib. Pour notre écrivain, les intertextes sont un réservoir où il trouve le souffle de sa quête du sens. L'œuvre de Mohammed Dib est un champ qui s'ouvre sur toutes les investigations et mérite tous les hommages.

## Bibliographie

- Attâr, F. 1984. *La conférence des oiseaux*. Ontario : Penguin Books.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Compagnon, A. 1979. *La Seconde main, ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- Détrie, C, Siblot, P, Verine, B. 2001. *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Paris : Honoré Champion.
- Dib, M. 1992. *Le désert sans détour*. Paris : Sindbad.
- Dib, M. 1998. *L'Arbre à dire*. Paris : Albin Michel.
- Dib, M. 2003. *Simorgh*, Paris: Albin Michel.
- Dib, M. 2006. *Laëzza*. Paris : Albin Michel.
- Dib, M., Bordas, Ph. 1994. *Tlemcen ou les lieux de l'écriture*. Paris : Revue noire.
- Eigeldinger, M. 1997. *Mythologie et intertextualité*. Genève : Slatkine.
- Lings, M. 1997. *Qu'est-ce que le soufisme*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. 2000. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Si Hamza Boubakeur, Ch. 1993. *Traité Moderne de Théologie islamique*. Paris : Éditions Maisonneuve & Larose.
- Vitray-Meyerovitch, E. 1988. *La Prière en Islam*. Paris : Albin Michel, Coll. « Spiritualités vivantes ».



# La poesía en Décima en los paradigmas de la modernidad y el arte contemporáneo<sup>1</sup>



**Ana María Baeza Carvallo**

Universidad de Chile, Chile  
ambaeza@u.uchile.cl

**Wilson Saliwonczyk**, Argentina  
wilson@wilsonelpayador.com.ar

Reçu le 02-08-2015/ Évalué le 08-09-2015/Accepté le 18-10-2015

## Le dizain dans les paradigmes de la modernité et l'art contemporain

### Résumé

Cet article propose une approche du dizain, en particulier du dizain improvisé en Amérique Latine. Cela est proposé comme un champ culturel émergent, en raison de sa revitalisation actuelle. La problématique se centre sur la dichotomie culte / populaire, en établissant une généalogie qui explique l'histoire de la littérature de l'Amérique Latine. Ce travail est un exercice théorique qui propose la mise en valeur de cette pratique poétique à travers la déconstruction des paradigmes qui restent marginalisés du canon littéraire.

**Mots-clés:** poème, dizain, Amérique Latine

### Resumen

El presente artículo proporciona una aproximación a la décima, especialmente a la décima improvisada en América Latina. Esta se propone como campo cultural emergente, debido a su revitalización actual. Se problematiza con detalle la dicotomía culto/popular, estableciendo una genealogía que la explique a partir de la historia de la literatura latinoamericana. Se trata de un ejercicio teórico que se propone la puesta en valor de esta práctica poética a través de la deconstrucción de los paradigmas que la mantienen marginada del canon literario.

**Palabras clave:** poesía, décima, Latinoamérica

## Poetry in Décima the Paradigms of Modernity and Contemporary Art

### Abstract

This article provides an approach to the décima, especially décima improvised in Latin America. This is proposed as an emerging cultural field, due to its current revitalization. It's problematized in detail the cult / popular dichotomy, establishing a genealogy that explains from the history of Latin American literature. This is a theoretical exercise that putt in value of this poetic practice through the deconstruction of paradigms that remain it marginalized from the literary canon.

**Keywords:** poetry, décima, Latin America

## Lo culto es lo popular<sup>2</sup>

*Lo culto y lo popular*

*Para mí eso es un misterio.*

*El gaucho, el barrio, Los mitos,*

*La milonga, Bairoletto<sup>3</sup>.*

*la ruda, el poncho y el surco,*

*Los esclavos, el puchero,*

*¿Acaso esa no es la historia*

*De la cultura de un pueblo?*

*Pero parece que culto*

*es el que tiene dinero*

La poesía improvisada en décimas vive actualmente un rico proceso de actualización y enriquecimiento gracias a los intercambios que los y las payadoras pueden hacer en los encuentros internacionales que van multiplicándose en los países de habla hispana y portuguesa. En Chile, el Festival de Payadores de Casablanca se realiza desde 1993. También de larga trayectoria, es el Encuentro de Payadores que se lleva a cabo en la Semana Rural del Prado durante la Semana Santa en Montevideo, Uruguay. En Cuba, las Jornadas Cucalambéanas -uno de los eventos más antiguos- no solo celebran la décima cantada, sino que también premian anualmente un libro de décima escrita, forma cultivada en la isla desde el período colonial, prácticamente sin interrupciones. Entre los representantes de la décima escrita existen figuras tan relevantes como José Martí e importantes escritores del siglo veinte como Nicolás Guillén, José Lezama Lima y Severo Sarduy. En la semana del 6 de agosto de 2015 se realizó el Festival Trovalia en Cartagena de Murcia. Estas instancias, no solo constituyen bellos y emocionantes espectáculos de la palabra, sino también momentos importantes de reflexión de los poetas sobre su quehacer y de profundización en el conocimiento de las distintas formas que adquirió la tradición improvisada en los países en que se desarrolló.

La participación de las mujeres en el arte de la improvisación en décimas, también habla mucho de la actualización de este tipo de prácticas poéticas que van incorporando sujetos y temas que por la misma tradición, se encontraban excluidos. En Chile, la expresión femenina solía reconocerse preferentemente en el cultivo de la copla y la tonada, mientras la poesía improvisada era más bien un territorio masculino. Así como las mujeres han ganado espacio en los distintos ámbitos de la cultura, paulatinamente y a partir de los cambios radicales en torno a la condición femenina que comenzaron a operarse a principios del siglo veinte, también lo han hecho en el campo de la poesía improvisada, y desde hace pocos años, pero de



manera definitiva, los encuentros requieren de su presencia como un elemento diversificador y enriquecedor.

Los encuentros entre mujeres también han ido adquiriendo fuerza. En México se han realizado los talleres de Creatividad Jarocha, convocando a soneras y verseadoras en Tlacotalpan, Veracruz desde 2012. En Cuba también se han convocado encuentros de poesía en décima escrita, impulsada por la agrupación de mujeres “Décima Al Filo”, que encabeza Odalys Leyva desde 2002. Numerosos son los intercambios entre poetas en internet. En este sentido, el blog “La décima tiene nombre de mujer”, de la escritora chilena, Bárbara Calderón o la página de Facebook, “Decimando en femenino”, abierto por la joven Lidia Moreno García, de Islas Canarias, constituyen también importantes espacios de revitalización de la décima que en estos nuevos soportes revive en el diálogo cotidiano de quienes la cultivan.

Otro aspecto que nos muestra la renovación de este arte es la proliferación de talleres para niños y para adultos. Un caso paradigmático de esto, son los talleres organizados por CIDVI (Centro Iberoamericano de la décima y el verso improvisado) que llevan la metodología de enseñanza creada por el repentista Alexis Díaz Pimienta a todas las provincias de Cuba. En Chile, también se realizan talleres como los de Cecilia Astorga, Alejandro Ramírez y Guillermo Villalobos, que -entre muchos otros- trabajan en escuelas o espacios particulares formando nuevos cultores con mucho éxito. Cabe destacar el taller que realiza en Loica, Melipilla, el cantor Arnoldo Madariaga, fundador del Encuentro de Payadores de Casablanca y que a su avanzada edad, trabaja constantemente en la transmisión de la tradición campesina, compartiendo con poetas de larga trayectoria como Domingo Pontigo y con hombres y mujeres de todas las edades que llegan hasta allí para recibir sus enseñanzas.

Actualmente, entre las personas que no están muy cercanas a este mundo, predomina la idea de que la décima es una forma de poesía popular arcaica, cuya vigencia habría muerto con la desaparición de grandes figuras que la dieron a conocer masivamente, como por ejemplo, Violeta Parra. Así, la décima adquiere el valor arqueológico de lo muerto y desaparecido. Sin embargo, estos prejuicios no hacen otra cosa que expresar el desconocimiento con respecto a un arte cuya trayectoria ha circulado en vertientes orales y escritas desde el s. XVI hasta nuestros días. Un estudio acabado sobre esto es el que nos ofrece Virgilio López Lemus en su libro *La décima constante*, que, aunque se remite principalmente a la realidad cubana, nos ofrece una lectura esclarecedora del fenómeno decimístico a nivel iberoamericano. Una de las afirmaciones tajantes que López Lemus despliega en su obra, es que la décima, asociada exclusivamente al ámbito rural, es un mito en parte elaborado

como estrategia de legitimación por parte de los propios decimistas, que prefieren muchas veces los temas agrestes. Pero a su vez, ha observado la forma en que en la época contemporánea, la décima ha ido perdiendo terreno en el campo y en cambio lo ha ganado en la ciudad, cuando la población ha pasado a ser mayoritariamente urbana.

López Lemus, como es sabido, señala el origen de la décima en el Siglo de Oro español. Una estructura métrica de diez versos octosílabos de rima consonante, creada o divulgada por Vicente Espinel (décima espinela) en 1591 y recogida por Lope de Vega, Calderón de la Barca, cultivada por Francisco de Quevedo, entre muchos otros. El teatro será uno de sus principales soportes, llegará a América en esa forma principalmente, pero también en los versos de los sacerdotes que llevaron a cabo la evangelización. Se dice que en América pasa a ser popular, pues se transforma en oralidad en la recepción de los habitantes ‘analfabetos’ de los espacios rurales. Para el ámbito cubano López Lemus comenta:

*En tanto la décima de canturía se desarrolló en los ambientes rurales, el recitado y las hojas sueltas<sup>4</sup>, el paso de boca en boca de algunas estrofas privilegiadas por el gusto y la memoria popular, por lo común fue típico de las ciudades. No puede decirse que el complejo cultural cubano de la décima sea un fenómeno solo campesino; ni en el siglo XVIII ni en la finisecularidad del siglo XX, la décima ha sido solo campesina. Es cierto que el sector poblacional campesino la eligió como portadora de la expresión identitaria clasista; es también cierto que entre décima y campesinos se desarrolló una unión ideal; pero esta estrofa no dejó de ser gustada en las ciudades y su cultivo en ellas, con temáticas propias de la ciudadanía, es un asunto folk muy relacionado con su desarrollo campesino. (López Lemus, 1999 : 52).*

Este análisis apunta a la deconstrucción del mito de la décima en su relación exclusiva con lo rural y la oralidad. Pero también se desprende de él la problemática del vínculo que naturalmente se ha establecido entre lo oral y lo campesino, la noción de analfabetismo y el carácter de lo popular como opuesto a la obra escrita y firmada por un autor e identificable con el mundo ‘culto’.

Es en relación a este problema que nos proponemos de aquí en adelante esclarecer, a partir de la historia de la literatura, el modo cómo se ha ido construyendo en el discurso la dicotomía culto-popular.

*Ellos quieren ser distintos  
De los gauchos, los villeros<sup>5</sup>,  
De los negros, de los indios  
que están en nuestros cimientos.  
Por el horror, la vergüenza  
De mirarse en el espejo  
De una cumbia, una payada.  
Y como nunca quisieron  
Ser pobres como los pobres  
Son solo pobres como ellos.”*

*“Si una copla es popular,  
no es culta, salvo que un genio  
La meta adentro de un libro  
Aunque sea el mismo verso.  
Ese genio no hizo nada  
Más que apropiarse lo nuestro.  
Sin contar que por la copla  
El culto cobra «derechos».  
Que popular es la copla,  
Que culto, el crimen perfecto.*

Durante el siglo XIX, los intelectuales latinoamericanos hicieron propias las ideas de la ilustración y en base a ellas construyeron las nuevas repúblicas y realizaron los procesos de modernización. Sin embargo, la metáfora iluminista dejó también en la sombra a amplios espacios del desarrollo cultural. En esta época, el paradigma de civilización instala profundas e inéditas dicotomías entre lo ‘culto’ y lo ‘popular’. Mientras el primer término abarcará las ideas ilustradas del racionalismo, el laicismo, el pensamiento crítico, las ideas de progreso y perfectibilidad social y humana a través de la educación; el segundo, que se percibirá como su opuesto, contendrá las tradiciones populares -consideradas como supersticiones-, al mundo rural visto como barbarie y a la inferiorización de todo aquello relacionado con el período colonial y la herencia española. Francia se constituye como el nuevo modelo. Un poco más de cien años después, se produce otra revolución cultural: el advenimiento de las vanguardias artísticas, en las que Francia también será protagonista. La vanguardia instala un nuevo paradigma en el arte: el valor de la obra radicará en su originalidad, en su poder de ruptura con el pasado, en su novedad y autonomía, en la individualidad y singularidad del artista. Si bien se produjo una gran renovación de todas las disciplinas artísticas y fluyó como una

corriente refrescante que fue apropiada desde América Latina, donde las distintas expresiones integraron elementos populares (la poesía de Gabriela Mistral, Pablo de Rokha, Pablo Neruda y Nicanor Parra, por ejemplo), dichas expresiones solo adquirieron valor en tanto se entendieron como las transformaciones de unos elementos tradicionales que se reelaboraron para producir algo nuevo a partir de la imaginación artística individual, quedando excluido lo popular y colectivo, nuevamente.

En la actualidad, los y las poetas improvisadoras se autodefinen como portadores de una tradición colectiva cuya trayectoria posee cientos de años, pero también se reconocen a sí mismos como creadores que producen nuevos significados a partir de sus propios contextos. Así, mientras el payador (nombre que recibe el poeta que improvisa en décimas en el Cono Sur) ha devenido artista, la tradición de la poesía improvisada a su vez, se ha abierto también a las nuevas formas que caracterizan la cultura contemporánea, ampliándose a la participación de mujeres y niños, desarrollándose en importantes escenarios y utilizando también como soporte los medios de comunicación y las redes sociales donde se realizan contrapuntos. Sin embargo, sigue existiendo un fuerte vínculo con la tradición. Se trata de un arte donde los criterios del paradigma moderno y el paradigma contemporáneo no calzan del todo.

Como ya he señalado, en la última década se ha venido desarrollando una serie de encuentros de décima improvisada en el mundo luso-hispano, con creciente frecuencia y creciente profesionalización en Chile, Uruguay, Argentina, Panamá, Cuba y España -entre otros-. Esto ha posibilitado un rico intercambio entre distintas tradiciones y ha despertado el interés de muchos investigadores de los espacios académicos y no académicos, convocando también congresos de especialistas. Esta literatura, si bien tiene sus raíces en el período colonial latinoamericano, pasa actualmente por un proceso de tal revitalización, que podemos incluso hablar de un campo cultural emergente. Con todo, tanto en la academia, como en las comunidades de escritores del ámbito llamado 'culto', existe aún un gran desconocimiento de este mundo. La influencia de la poesía francesa y anglosajona se ha agudizado entre los poetas, provocando con respecto a ella un distanciamiento mayor al que se observaba en Chile en la primera mitad del siglo XX.

La hipótesis del presente trabajo es que tanto el paradigma de la modernidad iluminista, como el de la vanguardia del arte contemporáneo, instalaron criterios de valoración y de definición acerca del arte que dejaron fuera los saberes populares, los cuales pasaron a ser entendidos como ignorancia y superstición-desde la modernidad ilustrada- y como repetición de una tradición que debe ser superada -desde la necesidad de constante ruptura, instalada por las vanguardias-. Los cambios actuales de la poesía improvisada en décimas desafían los paradigmas establecidos por la modernidad y la estética de las vanguardias, movilizándolo un gran

desarrollo y ampliando cada vez más su público. Examinaremos dichos paradigmas para cuestionar las contradicciones que se producen entre los saberes oficiales y las prácticas de la cultura popular y establecer de este modo una genealogía de la dicotomía culto-popular. Siguiendo al autor uruguayo Ángel Rama (*La ciudad letrada*) y al ensayista colombiano Jesús Martín Barbero (*De los medios a las mediaciones*), se planteará una discusión que confronte distintas miradas sobre lo popular, contrastando la visión decimonónica instalada con el paradigma moderno, a través del análisis de los textos *Facundo. Civilización y Barbarie* de D.F. Sarmiento, y *La poesía popular impresa en Santiago de Chile* de Rodolfo Lenz, entre otros. Finalmente, se analizará la noción de ‘poética de la ruptura’ con que Octavio Paz caracteriza el arte contemporáneo en su libro *Los hijos del limo*.

*Quizás ahí esté la trampa,  
Aprovecharse del pueblo.  
El candombe, el loco<sup>6</sup>, el patio,  
la poesía del potrero<sup>7</sup>.  
La lengua, el pan y la guerra  
Todo lo hacen los pueblos.  
Los ritmos negros y blancos  
el blues, el tango, el flamenco;  
le venden a los turistas  
la historia que ayer prohibieron.*

Los procesos de modernización en América Latina tuvieron como principales referentes a Francia en lo intelectual y a Inglaterra en lo político y lo económico. El siglo de las luces se importó desde Europa en cajas de libros transportadas hasta nuestros puertos, o a través de la misma elite criolla educada en Europa o con tutores e institutrices europeas que los mantenían en la primera línea del pensamiento occidental. Andrés Bello llegó a Chile en 1829 tras su residencia de 20 años en Londres, contratado por el gobierno chileno como intelectual orgánico. Esto rendiría sus frutos cuando en 1842 se funda por su mano, la Universidad de Chile y se redacta el Código Civil de 1852, entre otras cosas. Pero, sobre todo, serviría para instalar de manera definitiva (no porque no haya habido disidentes ni reformas posteriores, sino porque pervive todavía a pesar de ellas) una ideología que solo concibe la posibilidad de desarrollar conocimiento al interior de la Universidad, la cual albergaría a una elite ilustrada que sería llamada a conducir los destinos de la Nación, estableciendo con ello una forma de división del trabajo caracterizada por otorgar un rol restringido para los que Bello llamaba “las clases menesterosas”:

*No todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna (...) Hay en todos los pueblos una desigualdad de condición, de necesidades, de método de vida. A esas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica (...).*

*El círculo de conocimientos que se adquieren en estas escuelas dirigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas: lo demás no sólo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos” (Andrés Bello, “Educación”, El Araucano, 29 de julio y 5 de agosto de 1836)<sup>8</sup>.*

Pero este pensamiento no es producto de un clasismo personal de Bello, sino que forma parte del marco epistemológico de la ilustración para el cual el sujeto que deviene ciudadano puede ser solo aquel mismo individuo consignado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa: el hombre (no universal, sino masculino), blanco y propietario de tierras, que eran asimismo los que tenían derecho a voto en esta época en que -como vemos- no solo se establecen las Repúblicas, sino también el modelo segregador de la educación que prevalece hasta nuestros días en Chile.

Por otra parte, al revisar la obra de un pensador tan visionario y poco institucional como fue el venezolano Simón Rodríguez -quien abogó por una educación más inclusiva en su propio ejercicio docente y como fundador de escuelas que él mismo sostenía-, podemos observar cómo el autor distingue el ideal de educación, distanciándolo del saber popular. Rodríguez intenta integrar la clase popular al paradigma ilustrado, pero denigra al mismo tiempo su saber, señalándolo como aquello que el ciudadano crítico debe dejar atrás.

*Establézcase una Junta que se titule Inspectora de la Instrucción Primaria. En ella no ha de haber miembros descendientes de Sancho Panza, que digan en sus sesiones: ‘El mundo ha sido siempre el mismo y lo será mientras dure’, ‘Querer corregir el mundo es pretender blanquear a un negro’, ‘El que se mete a redentor muere crucificado’, ‘El que sirve a público a nadie sirve’, ‘Para cuatro días que hemos de vivir, demasiado hacemos’, ‘Vivir y vivamos, y el que venga atrás que arree’. (Rodríguez, 2011: 43).*

A través de la figura de Sancho Panza, Simón Rodríguez refiere el saber popular que debe ser superado por el pensamiento crítico, ilustrado. Por supuesto selecciona una serie de refranes que le sirven como ejemplo para vincular lo popular con ideas conservadoras que se resisten al cambio, hundiéndose en el conformismo. Sin embargo, he puesto el énfasis en la afirmación porque precisamente este proyecto,

en su afán de progreso y formación de ciudadanía, implicó, asimismo, dar la espalda a las identidades que actualmente entendemos como ‘otras’, ‘subalternas’, ‘étnicas’, ‘originarias’ y también ‘populares’, en tanto el proceso de occidentalización que se produce, primero con la colonia y luego con la modernización republicana, trajo consigo necesariamente un blanqueamiento de nuestro continente.

*Facundo. Civilización y barbarie en las pampas argentinas*, es el título de la obra que D. F. Sarmiento, durante su segundo exilio en Chile, publica en 1845 en las páginas del diario *El Progreso*. El autor aborda la vida de Juan Facundo Quiroga, gobernador de la Provincia de La Rioja durante las guerras entre unitarios y federales en la Argentina, en las que participó el mismo Sarmiento entre 1829 y 1831. La figura de Facundo es depositaria en este libro de todas las características del caudillo rural, violento, déspota, conservador y se transforma además en el arquetipo del sujeto del ‘interior del país’, el habitante de los campos, espacio que Sarmiento asimila al feudo medieval en oposición a la ciudad civilizada. Se instalará de este modo la dicotomía entre civilización y barbarie, donde el espacio rural se significa como una rémora para el progreso, y al gaucho, como el hombre fuera de la ley que no se sujeta a la disciplina del trabajo y que, entregado a sus propias costumbres, es ingobernable (‘incivil’) e imposible de educar.

Sarmiento vincula al gaucho cantor con ‘el mismo bardo, el vate de la Edad Media’, lo cual no constituye una idea positiva en tanto el iluminismo designó esta época histórica como una edad oscura. Para Sarmiento, el gaucho *se mueve en la misma escena, entre las luchas de las ciudades y del feudalismo en los campos, entre la vida que se va y la vida que se acerca* (Sarmiento, 2007: 47), aquella vida que se acerca, la vida del futuro, es la de las ciudades.

Ángel Rama en *La ciudad letrada*, relaciona ese sentimiento urbano de Sarmiento con la fundación de ciudades durante la colonia española, como estrategia de conquista del territorio e institucionalización del poder. Desde la perspectiva de Rama, tanto en la colonia, como en la época de los nuevos estados independientes, las ciudades actuaron como focos civilizadores, desplegando como dispositivo de dominación la misión evangelizadora, en el primer caso, y el mandato de la educación, en el segundo. Ambas formas de poder se autolegitimaron en el ejercicio de la letra, en el ‘orden de los signos’ que adquieren una autonomía ‘fantasmagórica’, ostentada por autoridades dependientes de la corona durante la colonia, que ejecutan ‘lejanísimas órdenes’. Este mismo grupo letrado tuvo a su cargo la formación de las elites criollas que luego de la independencia fueron dueñas del poder de la letra, consagrada ya en una calidad sacerdotal, según la cual *los signos aparecían como el orden del espíritu* (Rama, 1984 : 57).

Si bien es posible leer entre líneas una cierta admiración por parte de Sarmiento hacia la figura del gaucho, debido a esa misma indocilidad que -en momentos de su relato- adquiere un carácter heroico, es evidente que no alcanza para él un valor más allá de lo pintoresco y que sobre todo representa un tiempo histórico que debe ser superado en la teleología moderna de las ideas del progreso, como evolución natural de un estado cultural primitivo.

*El cantor está haciendo candorosamente el mismo trabajo de crónica, costumbres, historia, biografía que el bardo de la Edad Media; y sus versos serían recogidos más tarde como los documentos y datos en que habría de apoyarse el historiador futuro, si a su lado no estuviese otra sociedad culta con superior inteligencia de los acontecimientos que la que el infeliz despliega en sus rapsodias ingenuas. En la República Argentina se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo; una naciente que, sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza, está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad Media; otra que, sin cuidarse de lo que tiene a sus pies, intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos: el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas.* (Sarmiento, 2007 : 47).

Así, se establece el espacio rural y la figura del gaucho como el lugar de lo popular y del retraso histórico, en oposición a la verdadera cultura, al legítimo saber que nos viene de Europa y que encuentra en las ciudades su única posibilidad de desarrollo. La dicotomía culto/popular establecida por Sarmiento como equivalente a civilización/barbarie, será la pugna en la que se desgarrará la nación. De este modo, es posible entender la carta que Sarmiento dirige al general Bartolomé Mitre en septiembre de 1861: *Se nos habla de gauchos... La lucha ha dado cuenta de ellos, de toda esa chusma de haraganes. No trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre de esta chusma criolla incivil, bárbara y ruda, es lo único que tienen de seres humanos*». Y reitera en otra carta pocos días después: *Tengo odio a la barbarie popular... La chusma y el pueblo gaucho nos es hostil... Mientras haya un chiripá no habrá ciudadanos, ¿son acaso las masas la única fuente de poder y legitimidad? El poncho, el chiripá y el rancho son de origen salvaje y forman una división entre la ciudad culta y el pueblo, haciendo que los cristianos se degraden... Usted tendrá la gloria de establecer en toda la República el poder de la clase culta aniquilando el levantamiento de las masas.* (Maglio, 1999: sin número de página).



*En vez del canto del gaucho  
Canonizan lo gauchesco.  
Que escribió la aristocracia  
con un glosario ortopédico.  
Se adora un ídolo falso  
Teniendo algo verdadero.  
Silencian a los paisanos.  
¿Qué es un cantante académico?  
¿Una persona que canta  
Como un edificio viejo?*

En 1872 José Hernández publica *El gaucho Martín Fierro*. Este relato - leído como una novela desde la crítica literaria académica que no comprende el carácter narrativo de algunas formas de la poesía popular- se constituye de algún modo como contestación a las ideas que Sarmiento vierte en el *Facundo*, recién comentado. El personaje Martín Fierro se configura también como arquetipo del gaucho reclutado contra su voluntad para pelear militarmente en la llamada “Campaña del desierto”, política de expansión territorial llevada a cabo por el gobierno argentino para anexas las tierras de los pueblos originarios a la soberanía de la nueva nación independiente.

El carácter popular del *Martín Fierro* es muy discutido, pues si bien el personaje es un gaucho que canta en sextillas de rima consonante, en versos octosílabos -forma que predominaba en la versificación del gaucho que Hernández observó-, la obra es producida por un hombre de letras que se miraba a sí mismo como un sujeto ajeno a este mundo: *Me he esforzado, sin presumir haberlo conseguido, en presentar un tipo que personificara el carácter de nuestros gauchos, concentrando el modo de ser, de sentir, de pensar y de expresarse que les es peculiar; dotándolo con todos los juegos de su imaginación llena de imágenes y de colorido, con todos los arranques de su altivez, inmoderados hasta el crimen, y con todos los impulsos y arrebatos, hijos de una naturaleza que la educación no ha pulido y suavizado.* (Hernández, 2010 : 19). La dicotomía culto popular se puede problematizar a través de la dualidad que presenta esta obra, la cual toma un personaje, una tradición oral, una historia y una forma de poetizar, un léxico que pertenece a ese mundo de gauchos, pero que es apropiado por la escritura del autor que firma el texto y consagrado posteriormente por otro intelectual -Leopoldo Lugones- que en el siglo veinte lo proclama como el libro nacional que condensa la identidad argentina.

Pero antes de esto, en 1897, a 25 años de su primera publicación, *El gaucho Martín Fierro* ya contaba con catorce ediciones. Ya era un libro leído y memorizado

por multitudes de personas, transformándose de nuevo en popular en el proceso de su recepción. La obra de vuelta es también apropiada por parte de los cantores que la han hecho suya hasta el día de hoy.

Al tomar este ejemplo paradigmático, es posible decir que la poesía circula permanentemente. Pasa de la oralidad a la escritura y de la escritura a la oralidad, tal como hizo la décima, que -nacida en el Siglo de Oro español- se difunde a través del teatro, y de las alabanzas y reflexiones teológicas de los sacerdotes, quienes -junto a los conquistadores- la trajeron a América. Aquí arraiga en la memoria del pueblo que la recrea en su sentir y en el arte de la poesía improvisada que ejercen los payadores, trovadores y repentistas en nuestro continente, revitalizando sus formas y temas en la actualidad. Sin embargo, cabe preguntarse qué motivos e implicancias tiene el hecho que una tradición popular, que vive sobre todo a través del canto, adquiera legitimidad en la pluma del letrado que la escribe y en la voz del intelectual que la consagra. Y es que existen también fenómenos sociales con fundamentos ideológicos capaces de generar sentidos colectivos con el objeto de ser aceptados y proyectados en el imaginario de lo nacional.

*La gente hizo la historia*

*Con las manos, en silencio,*

*Pero te cuentan la historia*

*De los que la destruyeron.*

*Se escucha a los asesinos*

*Y no se escucha a los muertos*

*De los pueblos y los barrios*

*Y los indios y los negros*

*porque los libros no saben*

*Que a la guerra van los muertos.*

Así fijada la obra en la escritura, se tiende a pensar que aquel objeto constituye un 'rescate' de voces del pasado. El canto se vuelve corpus, lengua muerta en cierta medida, esencia arqueológica que conformará el acervo del erudito y que modulará la percepción sobre el arte popular, como imitación de formas anacrónicas, dejando afuera la posibilidad de comprender el arte tradicional en su dimensión creadora. Es lo que ocurre cuando la tradición se institucionaliza y pasa a formar parte del 'tradicionalismo'. A este respecto, el payador argentino Wilson Saliwonczyk plantea una reflexión sobre la payada (poesía improvisada en décimas, llamada así en el Río de la Plata) para contribuir a este artículo: "La payada y otras formas equivalentes

son tradiciones aun vivas en una continuidad histórica que, sin embargo, social y políticamente son consideradas fósiles culturales no pocas veces. En el contexto histórico argentino, en el primer centenario de 'La Patria' se creó (pues se trata de una invención) el 'Ser Nacional' a través de una movida llamada 'tradicionalismo' para cohesionar bajo una identidad pretendidamente homogénea una población mitad local y mitad migración interna y externa. Se confunde a propósito tradición y tradicionalismo. Algunos nacionalismos, por ejemplo el nacionalismo vasco, mantienen extraordinariamente vital y dinámico su bertsolarismo (su payada) pero lo hacen en toda su línea histórica y articulada con el contexto real actual, no como una momia venerable que nadie venera. Uno de los problemas surge cuando, precisamente, se embalsama viva una forma cultural, que es una tradición, y se la considera un elemento del tradicionalismo. Se neutraliza una fortaleza de la expresión de los pueblos. Se convierte en un tema arqueológico y pasa a ser un capítulo histórico cerrado. Volviendo a la payada, incluso se ha puesto de moda en el lenguaje periodístico elogiar la 'arqueología' (así dicen textualmente) musical o poética de los que cultivan alguna forma de arte dentro del llamado folclore. Se considera vestuario o disfraz a lo que en realidad es ropa de la tradición y hasta hay personas que creen que somos actores teatrales que representamos una forma de arte ya muerta. Como si esto fuera poco, los discursos culturales minoritarios o minorizados y debilitados suelen impregnarse del discurso hegemónico que ingenuamente copian. Entonces, no es raro ver a la víctima repitiendo el discurso del victimario. En el caso del folclore hay canciones de paisanos o nativos que ensalzan al estado opresor, como la canción del Cacique Yatel que está "orgullosa de ser argentina, pero muy argentina", según Hugo Jiménez Agüero que siempre le hizo el juego a ese discurso patriotero, quizás sin mala intención. Pero lo grave es que, como las corrientes que fijan los 'tradicionalismos' -acá y en otros países- son de derecha conservadora, suele pensarse que esas formas culturales (la payada por ejemplo) son de derecha. Es decir, el canto que los peones hacían en los galpones y los fogones y que aún sigue vivo, muchas veces se ve como un canto de la derecha. Al ser convertido en una pieza de museo, que en realidad se desconoce (hay gente que cree que Yupanqui o Larralde son payadores), está matado y peor que matado. Poco se sabe de cuanto disfrutamos del juego hermoso de la improvisación en verso. Eso es algo que nos pesa también a los payadores, cuando se interioriza la idea de estar rescatando un objeto arqueológico cuando en realidad trabajamos algo que está tan vivo como nosotros". (Saliwonczyk, 2015 : manuscrito). Los analfabetos, al menos en Chile, hasta bien entrado el siglo XX no tienen derecho de ciudadanía. El lenguaje oral se abre un espacio en la representación literaria de la mano de un escritor. La suerte de este texto, como en el caso del *Martín Fierro* puede volver a arraigar en lo popular y recuperar su voz oral en los

cantores que cantan sus versos. Pero la institucionalización que lo canoniza corre el riesgo de transformarla en un objeto del pasado, en un documento histórico. En palabras de Walter Benjamin *No hay documento de cultura que no lo sea, al tiempo, de barbarie* (Benjamin, 2008 : 309). En el fragmento del *Facundo*, anotado más arriba, Sarmiento expresa: *El cantor está haciendo candorosamente el mismo trabajo de crónica, costumbres, historia, biografía que el bardo de la Edad Media; y sus versos serían recogidos más tarde como los documentos y datos en que habría de apoyarse el historiador futuro*. Sarmiento no encuentra un valor estético en esta forma atrasada de literatura, sino que la sindicada como ‘documentos’, que además, carecen de rigor y poseen un carácter ingenuo.

*El poder no tiene arte  
El arte es de los pueblos  
Y le llaman popular  
Para no tenerle miedo.  
Porque esa es la fortaleza  
Que los pueblos construyeron.  
En la cultura está unida  
La historia de un pueblo entero.  
La cultura honda la hace  
La gente a través del tiempo’.*

*‘Yupanqui, Violeta Parra,  
Córtazar, Cesar Vallejo,  
adónde estaban los cultos  
Cuando ellos escribieron.  
¿A dónde hay más cultura?  
¿En un telar, en un cuento?  
¿En las corbatas de un palco?  
¿O en un viejo guitarrero  
Tesoro de las culturas  
Que guarda siglos enteros?’*

La corriente intelectual que nos viene del romanticismo va a colocar, en alguna medida, en entredicho el paradigma de la ilustración. Fundará una nueva perspectiva histórica que recuperará a la Edad Media y revalorará autores como Cervantes y Shakespeare, que quedan consagrados en ese momento para la literatura universal. El romanticismo también se volverá hacia el pueblo, ya no bajo la perspectiva de

una masa abstracta que, aunque ignorante, puede ser depositaria de la idea de soberanía que sirve a la democracia liberal, sino como una fuente de creatividad, afectividad y producción, es decir, tal como afirma Jesús Martín Barbero (*De los medios a las mediaciones*), como sujeto.

Nacerá el folclore como disciplina que estudiará la tradición rural, la oralidad, las creencias y un arte, que, con todo, seguirá considerándose ingenuo. Los románticos abrevarán de este mundo para elaborar sus propias creaciones, pero, a la vez, se distanciarán de él a través del concepto de etnia. La 'etnia' distinguirá a los propios europeos como sujetos productores de arte y literatura, al mismo tiempo que designará la otredad de quienes solo serán sujetos de 'productos culturales'. Aunque es posible que muchas cosas se hayan conservado materialmente gracias a esta disciplina, la perspectiva que recoge 'los productos culturales' elaborados por el pueblo al abrigo del concepto de folclore, también sigue la tendencia de encontrar en ella más que nada un valor documental. Este es el caso de las hojas de verso que los poetas populares vendían en Santiago desde la segunda mitad del siglo diecinueve, y que fueron coleccionadas por el filólogo y etnólogo alemán, Rodolfo Lenz.

Rodolfo Lenz llega a Chile en 1890, a los 27 años, contratado por el gobierno del presidente Balmaceda como profesor de idiomas en el Instituto Pedagógico. Su formación en el campo de la filología comparada en Berlín le permitió dedicarse a las disciplinas de la etnología y la lingüística. El profesor Lenz fue precursor en los estudios de la lengua mapuche y fundó la Sociedad Chilena del Folklore en 1909. Esta sociedad albergó a importantes intelectuales como Julio Vicuña Cifuentes y Zorobabel Rodríguez. Los estudios del folclore seguirán fundamentalmente la metodología etnográfica. El objeto de estudio (versos, danza, música, objetos de artesanía, etc.) se concibe como 'hechos' o 'fenómenos' y se indagará sobre todo en sus cualidades 'psíquicas', sus características sociales. Se aspira a establecer vínculos entre las 'culturas primitivas' observadas y aspectos esenciales y ocultos de la naturaleza humana. Hay algo que justifica la importancia de explorar en estas manifestaciones colectivas: la noción de 'idea étnica' que Lenz toma de Adolf Bastian y las elaboraciones de Raimund Friedrich Kaindl. Bajo estas influencias, Lenz entenderá que las tradiciones populares son poseedoras del mayor valor, puesto que perduran por siglos y forman parte de las prácticas cotidianas de todo un pueblo. Tiene más valor lo que *ha sido bueno y digno de imitar para millones de hombres*. (Lenz, 1909 : 6-11).

*Esa historia resumida  
Es más grande que Quevedo.  
Hay que leer lo que está  
Al margen de los cuadernos.  
Culto no es el ignorante  
Que le da la espalda al tiempo.  
La cultura está en tu esquina  
En tu patio y en tu abuelo.  
la cultura está en el mate  
el otro es tan solo un siervo.*

A mediados del siglo XIX se produce en Chile una fuerte migración campo-ciudad que se concentra principalmente en la capital, donde prolifera la publicación de hojas sueltas. Una escritura que plasmará las tradiciones orales campesinas de sus autores, actualizadas en el ejercicio de una poesía sumamente comprometida con el presente social y político. Este corpus de hojas sueltas coleccionadas por Rodolfo Lenz es lo que hoy conocemos como Lira popular. De acuerdo con el estudio de Rodolfo Lenz, los propios poetas vendían sus hojas en los lugares más concurridos de la capital, y también eran voceadas por los suplementeros que vendían los diarios de la época. Las hojas se publicaban aproximadamente cada dos semanas y en un tiraje mínimo de tres mil ejemplares. La forma poética predominante es la ‘décima glosada’, esto es, un conjunto de cuatro décimas precedidas por una cuarteta. Cada verso de esta cuarteta constituirá el último verso de cada décima. Las glosas de la Lira popular chilena se distinguen de las glosas españolas, mexicanas o argentinas, por finalizar con una quinta décima de despedida.

Rodolfo Lenz publicó en 1919 su libro *Sobre la poesía popular impresa en Santiago de Chile*. Se trata de un aporte fundamental para el estudio de la Lira popular que todavía hoy constituye un referente. Allí, Lenz da cuenta de los poetas populares que conoce, las características materiales de las publicaciones y los modos de circulación; el precio al que se vendían, el contexto en que esa poesía se desarrolló y adquirió sentido. Desde el estudio filológico, Lenz encontrará un vínculo entre esta poesía popular y la de los trovadores provenzales, relacionará la práctica del contrapunto con la tensón medieval: el ejercicio de preguntas y respuestas que pudo observar en el Cancionero de Baena (1445). Identifica la división temática que los propios verseros dan a su poesía, como el canto a lo divino y a lo humano y los distintos fundamentos (‘fundaos’, temas) por los que se componen los versos. También percibe que en la tradición popular hay una división de ramas para lo femenino y lo masculino, donde a las mujeres les corresponde el desarrollo de la tonada, mientras la poesía improvisada es un privilegio masculino.

En la práctica actual de la poesía en décimas, es posible comprobar la coherencia y rigor de las observaciones de Lenz, por cuanto sus puntos fundamentales siguen siendo características que aún tienen vigencia y son reconocidas por los cultores en su práctica y reflexión. Sin embargo, sus preguntas acerca de la cultura popular en general, solo son productivas desde el enfoque científico. A Lenz le interesa establecer la forma en que aquellos elementos venidos desde España y que son comunes a todos los países del continente americano, se transforman de manera diferenciada de acuerdo con las distintas culturas indígenas con que entran en contacto. Su estudio en el nivel descriptivo es de la mayor importancia, pero cuando Lenz tiene que juzgar el valor artístico de su objeto de estudio, entonces no puede escapar de su visión eurocentrista. Lenz será capaz de reconocer el cambio histórico solo en los niveles de transformación lingüística y fonética, pero no le será posible ver con los mismos ojos el hecho de que los elementos literarios de los que la poesía popular se alimenta en su tradición, también han sufrido cambios que elaboran valores estéticos nuevos y propios.

*Resumiendo lo anterior, debemos declarar que el contenido de las hojas que venden los verseros en las calles de Santiago, en general, está lejos de ser poesía, e igualmente, lejos de ser popular. Es una literatura de alta alcurnia que ha caído al barro. Solo los versos a lo humano tratan todavía con frecuencia materias que interesan al pueblo, ávido de sensación.* (Lenz, 1919 : 617).

En su *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas* (1905-1910), Lenz explica lo que él entiende como lengua literaria y la manera cómo esta se forma, en el entendido de que la condición natural de la lengua es la de variar:

*Este estado natural se altera cuando en una comarca se forma un Gobierno fuerte que principia a dominar en regiones suficientemente apartadas para que el lenguaje sea distinto del que se usa en el centro gubernativo. La administración de las provincias estará en manos de personas procedentes del centro; a su modo de hablar se acomodarán los provincianos que quieren significar algo en la corte central; leyes y ordenanzas se impondrán en el dialecto central; y como la comunicación a larga distancia se hace por carta, habrá que fijar por la escritura ese lenguaje central. En el centro de la actividad política se juntarán también los poetas, nacerá la literatura, y esta literatura será leída por los provincianos y les servirá de modelo. Así se han formado sobre base lingüística natural, pero por razones históricas de política, las que solemos llamar 'lenguas literarias'.* (Lenz, [1905-1910] 1977 : 11).

La lengua literaria se constituye aquí como la norma del lenguaje. Este es un enfoque innovador con respecto a miradas más rígidas que establecen el origen de la norma en un sistema esencial que nos viene desde España. Sin embargo, ni la oralidad, ni la lengua de la provincia se reconocen como generadoras de literatura por sí mismas. Es solo en el contacto con el centro y por la necesidad de negociar con él, que se conforma un grupo intelectual especializado que fijará por la escritura un modelo a seguir. Por otra parte, Rodolfo Lenz considera “documentos realmente populares” a “todo aquellos que viven en la memoria de la jente que no sabe leer i escribir, o al menos, no maneja libros”. Luego enumera una serie de “objetos de estudio” entre los que se cuentan, poesía, prosa, música y coreografía, artes plásticas y ornamentales, costumbres y creencias, el propio lenguaje “vulgar”, caracterizado como “el material del idioma, colección de las voces castellanás”. (Lenz, 1909 : 13-17)

La escritura no cabe dentro del objeto de estudio definido como popular, puesto que este se caracteriza principalmente por la oralidad y la carencia de libros. Aunque se valora lo oral, lo popular se circunscribe auténticamente solo a esta esfera. La disciplina excluye a la escritura de su objeto de estudio, e impone su idea preconcebida sobre el corpus real, definiendo a priori lo popular, esencialmente, como carencia. Así, hablar de literatura popular o poesía popular será -por principio- una antinomia, lo que tornará problemático abordarla en términos estéticos e imposible hallarle una legalidad propia como corpus literario. De esta forma, las hojas de versos de la enorme producción de los poetas de origen campesino solo puede afrontarse como un fenómeno antropológico y social, donde su escritura se reconoce como un deseo de participación y apropiación de la ciudad, mas no como literatura en el sentido pleno.

Cuando Lenz clasifica los fundamentos o temáticas en las hojas, se refiere a los ‘versos de literatura’ como *poesías serias de carácter descriptivo i altisonantes muy a menudo mal comprendidas*. Entre ellas, los *versos de astronomía* y los *versos de geografía* gozan de mucha aceptación, aunque son generalmente, *cúmulos absolutamente indigestos e indigeribles de palabras altisonantes (nombres geográficos) que no encierran ninguna idea comprensible*. El filólogo no puede comprender el sentido poético de estos versos ni su sentido del humor. El mismo Lenz transcribe como ejemplo unas décimas de Bernardino Guajardo, quien guardara la mejor fama entre los populares y también entre los poetas de la elite.



*La mora, la turca y la cristiana*

(...)

*Quiero salir de Inglaterra*

*Con orden de los ingleses*

*I tal vez los escoceses*

*En Escocia me den guerra.*

*El cabo de Irlanda cierra*

*Mi pasada i me demora*

*Prusia, España i la Sonora*

*Arjel, imperio inhumano*

*I al saber que soi cristiano*

*Una mora me enamora. (Lenz, 1919 : 614).*

Para el estudioso del folclore, se trata de versos descabellados que reflejan una geografía mal aprendida en el “sistema antiguo en un texto sin ver el atlas”. Hoy comprendemos que el poeta enumera y nombra muchos lugares para poner en escena su propia errancia como cantor. Así, se incorpora un elemento de la experiencia, de la percepción del tiempo, se juega con el espacio, integrándolo en el propio cuerpo. Es el principio con que juega Violeta Parra en el motivo literario de “el cuerpo repartido”, el mismo que ella trabaja como la dicha y el desgarró de su recorrido por Chile, cuando recopiló canciones y que vierte en las décimas autobiográficas conocidas como “La exiliada del sur”.

*Un ojo dejé en Los Lagos*

*Por un descuido casual*

*El otro dejé en Parral*

*En un boliche de tragos.*

*Recuerdo que mucho estrago*

*De niña vio el alma mía*

*Miserias y alevosías*

*Anudan mi pensamiento*

*Entre las aguas y el viento*

*Me pierdo en la lejanía. (Violeta Parra, 1998 : 137).*

Una anécdota registrada en la biografía de Violeta Parra que Fernando Sáenz tituló *La vida intranquila*, evidencia la tensión que existe entre la idea de folclore y la de arte. Violeta Parra se disponía a dar un concierto masivo en Buenos Aires y

antes de salir al escenario, la presenta un actor que casi no habla de ella. Pero la que nos interesa es la segunda presentación, la del historiador Leopoldo Castedo, quien la introduce con estas palabras: *Violeta Parra es mucho más que una folclorista, es una artista* (Sáenz, 1999:124). A esto, Violeta Parra que no tenía pelos en la lengua, contesta: “Buena mierda de presentación. Uno habla hasta por los codos pero solo de él y el otro dice que no soy folclorista” (Ibíd.) Mi conclusión como investigadora es que desde los espacios ‘cultos’ el folclore se entiende -tal como hacía Lenz- desde una perspectiva esencialista, como un objeto que no cambia, pues no está inscrito en la historia, sino en ese pasado hecho fósil al que el payador Saliwonzcyk se refería. Su vínculo con el origen le impide cualquier transformación. La transformación, el cambio, el devenir, es prerrogativa de la obra de arte que puede crear algo nuevo a partir de lo ya dado o en ruptura total con él. Con todo, hay una identificación de clase con respecto a lo popular y lo folclórico, y Violeta Parra no está dispuesta a renunciar a esa identidad que también es un espacio político donde se sitúa para cantar.

Lo culto y lo popular;  
Sí, existen, estoy de acuerdo.  
Solo que es al revés  
Y los cultos no son ellos  
El poder es siempre un bruto  
La cultura es de los nuestros  
Es la historia de los ranchos<sup>9</sup>  
La galleta, los obreros.  
La escriben en los palacios  
Pero se hace en los pueblos.

Octavio Paz en *Los hijos del limo*, caracteriza a la literatura moderna y contemporánea como ‘la tradición de la ruptura’, pues el espíritu crítico moderno ha conformado un discurso literario que transforma los modelos precedentes a partir de una renovación de las visiones de mundo y las formas estéticas. Con la irrupción de las vanguardias, la búsqueda de lo nuevo y lo original se instala como el valor por antonomasia capaz de otorgar legitimidad a los textos. Con respecto a la décima y especialmente a la décima popular, existe el prejuicio de que aquello que debe apearse al pasado está completamente cerrado a la innovación, la creación y la transformación de las visiones de mundo. Y aunque el panorama de la décima actual muestra por sí misma el absurdo de esa idea, es cierto que la producción

de décimas vinculada a la cultura popular, busca su legitimidad en el respeto a la tradición, y en el cultivo de antiguas formas de hacer poesía, conservando una métrica, unos temas y unos motivos que se atesoran de manera muy consciente como un patrimonio cultural estrechamente relacionado con valores identitarios. Desde el paradigma instalado por las vanguardias para la literatura contemporánea, la décima y su rígida estructura métrica, representa todo lo contrario de la libertad creativa 'impuesta' por la vanguardia. Quien ha experimentado con esta forma poética entiende lo que los cubanos denominan 'una cárcel de aire puro': la décima como un espacio donde los límites solo constituyen un elemento más del juego, una fiesta de palabras que con la mayor ductilidad le permitió a muchos escritores vanguardistas, expresarse con toda libertad en diez versos de ocho sílabas. A modo de ejemplo, dejamos este verso de José Lezama Lima, como una manera de desmitificar los prejuicios sobre la décima, e invitamos al mismo tiempo a los y las lectoras a dejarse seducir por la décima improvisada, antigua y arraigada tradición que se hace nueva en cada una de las instancias irrepetibles en que acontece.

*Músico sin instrumento,  
girasol sin rumbo al sol,  
terso y plano caracol  
caminando contra el viento.  
Risotas para un lamento  
mueve su cola al revés,  
es paradoja tal vez  
ver un cielo en la bombilla.  
Gracias de la cochinilla  
en un pezón al revés. (Lezama Lima, 2002 : 93).*

#### **Bibliografía**

- Benjamin, W. 2008. *Sobre el concepto de historia*. Obra I, 2. Madrid: Abada.
- Gutiérrez, C. 2011. *El G.A.N.E. de Piñera en que Chile P.I.E.R.D.E.* Santiago: Ceibo.
- Hernández, J. 2010. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Emecé.
- Lenz, R. 1905. *Ensayo de programa de la sociedad de Folklore Chileno*. Santiago: Imprenta y encuadernación Lourdes.
- Lenz, R. 1919. *Sobre la poesía popular impresa en Santiago de Chile*. Santiago: Universo.
- Lenz, R. 1977. *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lezama Lima, J. 2002. *Poesía y prosa. Antología*. Madrid: Editorial Verbum.
- López Lemus, V. 1999. *La décima constante. Las tradiciones oral y escrita*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

- Martín Barbero, J. 2010. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Anthropos.
- Martín Maglio, F. 1999. *El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento*. San Nicolás: FMM Educación. [www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Notas/sarmiento.htm](http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Notas/sarmiento.htm). Consultado el 6 de septiembre de 2015.
- Parra, V. 1998. *Décimas. Autobiografía en verso*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Paz, O. 2008. *Los hijos del limo*. Santiago: Tajamar.
- Rama, A. 1984. *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Rodríguez, S. 2011. "Consejos de un amigo, dados al colegio de Latacunga (1850)". En Villagrán, Fernando. *Las razones de la educación pública*. Santiago: Catalonia.
- Saliwonzcyk, Wilson. 2015. *Tradición y tradicionalismo*. 9 de julio: Manuscrito.
- Sarmiento, D.F. 2007. *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Buenos Aires: Gradifco.

### Notas

1. El presente artículo se enmarca en la investigación "Mujeres decimistas latinoamericanas. Subjetividades, procesos de creación y estrategias de instalación en el campo cultural". Financiado por Fondecyt. Proyecto Número: 11121539.
2. Décimas de Wilson Saliwonzcyk.
3. Bairoletto: Bandido rural, Robin Hood criollo.
4. En Chile también se publicaron hojas sueltas de décimas, coleccionadas por algunos pocos intelectuales y conocida hoy como la Lira popular. Existen registros de su desarrollo entre 1879 y 1949, aproximadamente.
5. Villeros: Habitantes de barrios socialmente marginados.
6. Locro: Comida criolla.
7. Potrero: Cancha de fútbol de barrio hecha por los chicos.
8. Citado por: Gutiérrez, Claudio. *El G.A.N.E de Piñera en que Chile P.I.E.R.D.E.* Ceibo ediciones, Santiago, 2011, p 15).
9. Ranchos: Casa del gaucho de barro y paja, no confundir con rancho como una finca.

## Stéréotypes et morale laïque



**Viviane Devrièsère**

Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique  
d'Aquitaine (ISFEC), France  
viviane.devriesere@orange.fr

Reçu le 14-07-2015/ Évalué le 10-09-2015/Accepté le 18-10-2015

### Résumé

L'enseignement d'une morale laïque pose le problème des stéréotypes que les élèves ont des autres peuples et qui peuvent altérer leurs relations à eux. Cette prise en compte des stéréotypes est un véritable défi pour l'école de demain. Cet article montre le rôle que jouent les stéréotypes et donne des pistes pour les dépasser. Dans deux classes de primaire en Aquitaine, les élèves sont conduits à dépasser leurs stéréotypes et à entrer dans une vision plus nuancée des Autres, se préparant ainsi à la société multiculturelle de demain.

**Mots-clés :** stéréotype, morale laïque, esprit critique, société multiculturelle

### Estereotipos y moral laica

#### Resumen

La enseñanza de una moral laica plantea el problema de los estereotipos que los alumnos tienen de los otros pueblos y que pueden alterar sus relaciones con ellos. La toma en cuenta de los estereotipos es un verdadero desafío para la escuela de mañana. Este artículo muestra el papel que juegan los estereotipos y da pistas para superarlos. En dos clases de primaria en Aquitania, los alumnos son conducidos a superar sus estereotipos y a entrar en una visión más matizada de los Otros, preparándose de esa manera a entrar en la sociedad multicultural de mañana.

**Palabras clave :** estereotipo, moral laica, espíritu crítico, sociedad multicultural

### Stereotypes and laic morality

#### Abstract

Teaching laic morality raises the problem of stereotypes the pupils have towards other peoples and that can alter their relations with them. This consideration of stereotypes is a real challenge for the schools of the future. This article shows which role play stereotypes and the way to overtaking them. In two classes of a school in Aquitaine, at primary school level, pupils are led to overtake stereotypes and to enter a more differentiating vision of others, preparing to enter the multicultural society of the future.

**Keywords:** stereotype, laic morality, critical mind, multicultural society

La dimension interculturelle du monde moderne et des sociétés occidentales ainsi que les tensions entre communautés qui les accompagnent parfois ont ravivé la question de la morale à l'école. S'il n'est pas question de revenir à la morale d'autrefois, qui paraît trop liée à des valeurs religieuses, la nécessité de valeurs partagées se fait de plus en plus sentir. Se pose donc à notre société et à l'école en particulier, le problème de définir une morale propre aux sociétés laïques.

Le *Rapport pour l'enseignement laïque de la morale*, remis au Ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon le 22 avril 2013, rappelle que la morale est essentielle dans une société et doit être enseignée en classe. Ce rapport définit les grandes lignes de cette morale : il s'agit de former le « sujet moral », la « personne morale ». Le rapport souligne que, pour cela, il convient que les élèves partagent des valeurs « qui fondent la République et la démocratie » parmi lesquelles figurent « le respect et l'absence de toute forme de discrimination ». Il s'agit aussi de développer la « capacité des élèves « d'apprécier et de discuter les jugements moraux » ».

C'est donc la relation à l'Autre qui est interrogée par cet enseignement de la morale, et, partant, les images de l'Autre qu'a l'élève. Or, la vision de l'Autre, surtout quand cet Autre appartient à d'autres peuples et cultures, est souvent stéréotypée. Comment l'élève s'appuie-t-il sur les stéréotypes et peut-il les mettre à distance ? Comment peut-on favoriser l'existence de relations interpersonnelles dans un projet d'élève citoyen ? Comment cet enseignement de la morale peut-il être développé en classe ? Nous verrons comment ces questions se posent dès lors que l'on interroge l'enseignement de la morale et des valeurs.

## 1. Le stéréotype et la relation aux Autres

Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Selon Jean-Louis Dufays, ce terme désigne tout à la fois *des niveaux de réalité hétérogènes et cependant liés les uns aux autres qui vont des clichés de la langue (...) aux lieux communs de la pensée (...) en passant par des représentations figées (...)* ( Dufays 1994: 8).

Le stéréotype est très utilisé en Sciences Sociales. W. Lippman (Lipmann, 1946), dans son ouvrage *Public Opinion*, insiste sur le fait que l'image que nous nous faisons des autres n'est jamais fidèle à la réalité : elle évolue en fonction de la culture dans laquelle nous vivons et des modèles que celle-ci nous transmet. Le stéréotype est donc un filtre culturel de la perception. La notion de stéréotype renvoie à une représentation mentale culturelle préconçue et relève de la croyance ou de l'image mentale déjà-là, propre à une société. Dans cette orientation, le stéréotype est ancré dans la *doxa* d'une époque, lié à l'opinion courante et aux idées reçues qui influencent nos comportements.

Certes, l'on peut dire aussi que les stéréotypes sont des éléments fédérateurs qui favorisent l'identification et l'unité. Ils répondent à un besoin de catégorisation qui permet l'individualisation. L'être humain se définit par rapport aux Autres, en reconnaissant à son groupe des traits particuliers, des caractéristiques partagées, et en se distinguant d'eux. Le stéréotype permet cette classification simple de Soi et des Autres, en attribuant à ces derniers des traits de caractère bien définis, différents des nôtres. C'est une étape dans toute formation individuelle et collective.

Mais dans leur versant négatif, les stéréotypes sont des schèmes collectifs de pensée, des images réductrices du réel, des représentations culturelles datées et figées ; ils renvoient aux préjugés qui alimentent l'incompréhension, le mépris ou les tensions entre individus et/ou groupes sociaux. Le stéréotype nous pousse à définir les individus en termes d'appartenance à un groupe (Dufays et Kervyn, 2010: 51). Les différences que l'on perçoit par rapport aux autres vont permettre à chacun de s'affirmer comme individu. Les stéréotypes contribuent donc à la construction de l'image de soi et de l'image de l'autre.

Pourquoi le stéréotype fait-il l'objet de tant d'intérêt actuellement ? Pour deux raisons : tout d'abord, s'il ne relève, en ce qui le concerne, que de la croyance, il peut facilement mener à un préjugé, qui est, lui, une attitude, ou à une discrimination, qui se traduit, elle, par des actes. Le stéréotype que nous avons de l'Autre peut entraver les relations sociales ou conduire à une forme de violence. Le *Rapport pour l'enseignement laïque de la morale* insiste sur la nécessité d'être sensible à ces dérives possibles et de les prévenir.

Notons également que le stéréotype a une place toute particulière dans notre système démocratique. En effet, la démocratie est au service de l'individu et prône une certaine défiance à l'égard de la pensée collective figée. Elle combat tout ce qui s'oppose à la liberté de pensée (Amossy, 1991: 41). L'étude du stéréotype joue en faveur de la démocratie et de l'égalité des droits.

Selon J.-L. Dufays et B. Kervyn (Dufays, Kervyn, 2010: 51), plusieurs traits caractérisent le stéréotype : sa banalité, son caractère semi-figé, l'attribut difficile à cerner et collectif de son origine, sa permanence dans le temps, sa présence dans la mémoire d'une large communauté, le critère « évident » et non interrogé de la majorité de ses usages, la multiplicité des valeurs qu'on peut lui attribuer. Toute réflexion sur les valeurs et l'idéologie qui sous-tend un système fait du stéréotype un passage obligé.

## 2. Comment combattre les stéréotypes de peuples ?

Les stéréotypes font actuellement l'objet d'une grande méfiance en raison du rôle qu'ils jouent dans la représentation dévalorisante d'autrui. Ce sont des croyances partagées par l'ensemble des membres de groupes et qui portent sur des traits de personnalité et des comportements d'un autre groupe. On peut les trouver sous plusieurs formes : expressions rabâchées, blagues d'un goût douteux, ... Ils sont un véhicule privilégié du racisme (Leyens, 2012:71).

Où les trouve-t-on ? Tahar Ben Jelloun affirme que l'utilisation des clichés et expressions figées, montre ce racisme larvé dans nos propos quotidiens. Il recommande de bannir du langage les expressions « racistes » qui reposent sur des stéréotypes comme « tête de turc », « rire jaune » ou « trimer comme un nègre » (Leyens, 2012: 90).

L'étude des listes de référence proposées en primaire est révélatrice aussi de la façon de percevoir l'Autre. En cycle 1, les œuvres qui sont conseillées présentent des personnages essentiellement littéraires. La liste de cycle 2 fait de même, avec quelques nuances : nous remarquons l'apparition de peuples du monde, indien et chinois, dans quelques œuvres, et celle du peuple espagnol, dans une œuvre, *Quartiers d'orange*, de Françoise Legendre. En ce qui concerne le peuple indien, deux œuvres en parlent de façon stéréotypée : *Un beau jour pour être riche* de Patrice Favaro qui révèle le système des castes et *Le Scarabée magique* de Michel Girin qui traite du travail des enfants. Le peuple chinois est évoqué au temps des empereurs dans *Ulûpi, princesse chipie* de Gérard Moncomble et *Dragon bleu, dragon jaune* de Ré Soupault et Philippe Soupault. La liste de cycle 3 présente de nombreux peuples européens et la grande totalité des présentations est très stéréotypée : ainsi en est-il des Allemands avec certaines œuvres comme *Oma, ma grand-mère à moi* de Peter Härtling ou de *Grand-Père* de Gilles Rapaport. Ils sont présentés comme des Nazis. Les Ecossais sont roux, et ce peuple, ainsi que les Irlandais, sont présentés comme ayant une très forte personnalité. Nous trouvons ces figures stéréotypées dans *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald* d'Allan W. Eckert ou *Trèfle d'or* de J.-François Chabas. Il n'est pas jusqu'aux Départements d'Outre Mer (désormais DOM), composante du peuple français, parfois peu connue des élèves, qui ne fassent l'objet d'une vision très stéréotypée : dans *Maman-Dlo* d'Alex Godard, la famille de Cécette est pauvre et analphabète ; la petite fille est la seule à savoir lire et écrire. La mère est obligée d'aller chercher du travail à la Métropole. Comme, de surcroît, chaque peuple n'est présenté que dans une œuvre (seul le peuple allemand se trouve dans plusieurs), le risque est grand que les élèves ne s'en tiennent qu'à ces stéréotypes, et que la lecture des œuvres de cette liste ne rende plus solides encore les stéréotypes qu'ils possèdent. De fait,



en rencontrant dans les œuvres des peuples, et particulièrement des Européens, assez nombreux dans cette liste, les élèves se forgent une idée d'eux. Comme le plus souvent, seule une œuvre traite d'un peuple, elle donne une vision restreinte et stéréotypée de celui-ci.

Ainsi, les listes de références, loin d'être une aide dans cette lutte contre les stéréotypes négatifs, renforcent plutôt ceux des élèves. Elles nécessitent donc un travail pédagogique et didactique qui les leur fasse nuancer. Notons qu'il est possible, en effet, de faire évoluer certains stéréotypes. Tous ne le peuvent pas. Tout dépend pour cela de l'origine des stéréotypes. Si bon nombre d'entre eux sont inoriginés, certains cependant, proviennent d'un événement historique ou d'une période précise de l'histoire d'un peuple. Ruth Amossy et Anne Hershberg-Pierrot, s'appuyant sur l'analyse de Daniel Katz et Kenneth W. Braly, montrent ainsi comment l'image du Japonais a évolué aux États-Unis avant et après la Seconde guerre mondiale :

*Après l'attaque de Pearl Harbor, les Japonais, perçus au départ comme essentiellement intelligents et travailleurs, sont décrits par les Américains comme rusés, traîtres, cruels et très nationalistes (Amossy et Herschberg-Pierrot, 2011: 35).*

Si tous les stéréotypes ne peuvent pas s'expliquer, certains le peuvent et sont aptes à faire l'objet d'un travail en classe avec les élèves.

### 3. Quel dispositif didactique mettre en œuvre ?

Si l'on veut que l'élève s'engage dans une relation avec les Autres qui lui permette de dépasser les stéréotypes, il est besoin de proposer en classe un dispositif pédagogique sur les œuvres; celles-ci, par la façon unique dont elles traitent d'un peuple, ne le permettant pas. Le *Rapport pour l'enseignement laïque de la morale* souligne qu'il faut « former la capacité des élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux ».

Il est nécessaire pour cela de faire du stéréotype de peuple un objet d'apprentissage. Il ne doit plus être une image de l'Autre que l'on véhicule sans en avoir conscience. Il faut que l'élève puisse l'observer et observer en même temps comment son esprit fonctionne. Pour cela, l'élève doit tout d'abord identifier le stéréotype. Il doit le reconnaître à son caractère non nuancé, collectif, ancré dans la mémoire de tous et souvent négatif. Une fois le stéréotype reconnu, il faut chercher les raisons de son existence, quand il y en a, c'est-à-dire faire de ce qui semble être un fonctionnement normal de l'esprit humain, un objet que l'on observe, que l'on étudie et par rapport auquel on prend du recul. L'on va chercher

ce qui a pu le produire : événement historique, caractéristique datée du peuple sur laquelle on se serait arrêté et qui serait devenue dès lors son image,... Enfin, il est indispensable de donner une vision plus nuancée du peuple concerné, en mettant en place une mise en réseau d'œuvres qui vont montrer d'autres images de ce peuple, plus récentes, différentes, opposées parfois.

Identifier, expliquer, compléter : ces trois activités permettent cette mise à distance. Les différentes disciplines et leurs regards croisés, tels que le demande le Socle commun des Connaissances et des Compétences, peut contribuer aussi à donner aux élèves une image plus nuancée, plus juste de l'Autre. Étudier un peuple dans une œuvre de la liste de référence, puis l'enrichir des apports de l'histoire, de la géographie, ... entraîne une perception plus fine de celui-ci qui permettra à l'élève d'entrer dans le monde en étant plus préparé à en affronter la réalité.

L'enseignante qui a mené cette expérimentation a travaillé deux années durant, avec deux classes successives, cette notion de stéréotype et les modalités de dépassement. Elle a proposé à chacune de ses classes l'étude de l'œuvre de Selma Lagerlöf, *Le Merveilleux Voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* (Lagerlöf, 2004). Elle a conduit ses élèves à identifier le côté excessif de cette présentation, uniquement positive. Elle a mis ainsi en évidence le stéréotype et la classe tout entière a cherché d'autres stéréotypes d'autres peuples, prenant ainsi conscience de la fréquence de ceux-ci. Ensuite, cette enseignante a interrogé les élèves sur les raisons qui ont pu pousser Selma Lagerlöf à agir ainsi. Lorsque les élèves ont eu fait des recherches et se sont rendus compte qu'elle était institutrice, et chargée de faire une présentation de son peuple à des élèves, ils ont compris qu'elle voulait pousser les petits Suédois à aimer leur pays. La dimension subjective de cette présentation est apparue. Les élèves ont ainsi mis à distance le stéréotype, en ont observé le fonctionnement et ont recherché dans le texte les termes qui traduisaient ce point de vue. Enfin, l'enseignante a proposé une mise en réseau de textes sur la Suède à ses élèves, avec des écrits beaucoup plus récents qui ont permis à ceux-ci de prendre du recul, de voir que certains éléments de Selma Lagerlöf, comme le caractère travailleur du peuple suédois, se retrouvaient dans les présentations actuelles, mais que d'autres avaient évolué, comme le partage des tâches entre les hommes et les femmes, par exemple.

Durant cette recherche, la notion de stéréotype a été étudiée; elle est devenue réellement un objet, sur lequel les élèves ont réfléchi, qu'ils ont mis à distance. Établissant des parallèles avec les jugements qu'eux-mêmes portent sur les autres, ils ont appris un peu mieux à connaître leur fonctionnement. Leur esprit critique s'est aiguisé, tant et si bien que lorsqu'ils ont étudié un documentaire actuel sur la Suède, une élève a émis l'hypothèse que cela pouvait être une vision stéréotypée

encore, qu'il fallait se méfier et que le fait que ce soit un documentaire n'y changeait rien. Cette remarque très pertinente a permis à la classe de réfléchir sur les typologies de textes et la subjectivité des auteurs et d'éviter la dichotomie simpliste souvent faite entre les textes relevant du récit, que l'on pense imaginaires, et ceux relevant de l'explicatif, du documentaire, que l'on croit beaucoup plus objectifs et fiables.

L'écriture a accompagné de façon non négligeable ces activités de lecture et l'évolution des élèves. En effet, il y a eu d'abord, après l'étude de l'oeuvre, un premier temps d'écriture: il a été demandé aux élèves d'imaginer ce que voyait Nils voyageant sur le dos de son oie. Les stéréotypes présents dans l'oeuvre de Selma Lagerlöf se sont retrouvés dans les écrits. Lorsque la mise en réseau a été réalisée, en fin de séquence, une écriture finale a été proposée, qui demandait cette fois d'imaginer une rencontre de Nils avec un Suédois. La présentation de ce dernier a rendu compte d'une évolution notable: leur image était beaucoup plus nuancée, tous n'étaient plus travailleurs mais affichaient des positions beaucoup plus personnelles, la répartition des tâches ménagères et les professions qu'ils exerçaient rendant beaucoup plus compte du monde actuel. L'hypothèse du professeur était qu'en accompagnant la lecture, l'écriture pouvait donner plus d'importance à certains temps, à certaines conclusions, et aider les élèves à mieux les mémoriser. Les travaux finaux tendent à vérifier cette hypothèse.

Pour s'assurer que les élèves avaient fait évoluer leurs stéréotypes de l'Autre, le professeur a proposé une autre oeuvre, *Maman-dlo* d'Alex Godard (Godard, 2002). Cette oeuvre parle du peuple français, des DOM plus précisément. Cécette aide ses grands-parents analphabètes pendant que sa mère est allée chercher du travail en Métropole. Cet album présente des stéréotypes: les grands-parents ne sachant pas lire alors que Cécette, qui incarne la nouvelle génération, a appris et les aide dans leurs démarches administratives. La Métropole apparaît plus riche puisqu'elle offre un travail que l'île ne peut donner à sa mère. La même procédure a été suivie en classe: identification du stéréotype, recherche des raisons qui peuvent conduire un auteur à montrer cette image de cette famille (l'hypothèse a été émise par les enfants que ce type de situation avait dû arriver, que cela correspondait à un moment de ce peuple) et mise à distance par des documents actuels montrant que les habitants des DOM avaient accès à l'éducation de la même façon que les petits lecteurs d'Aquitaine, qu'il y avait des entreprises florissantes et que le niveau de vie était très proche. Les élèves ont découvert une autre présentation que celle de l'oeuvre et ont ensuite été invités à une synthèse écrite mettant en parallèle la présentation faite par Alex Godard et celle des documentaires proposés, ce qui a permis de souligner l'évolution des DOM, le caractère figé de la présentation qu'en faisait l'auteur et de mettre à nu les stéréotypes et leur côté réducteur.

Soulignons donc, un autre acquis de cette recherche et expérimentation. Les élèves qui s'en tiennent à des stéréotypes figent leur image de l'Autre dans un temps donné. Par exemple, les Allemands demeurent pour eux des Nazis. En faisant cela, ils ne considèrent pas le temps actuel et l'évolution qui s'est produite. Ils sont donc en décalage avec leur monde et les relations qu'ils pourront avoir avec ce peuple seront faussées par ces stéréotypes datés. Très souvent, ces stéréotypes de peuples placent le lecteur dans une position surplombante (le jeune lecteur étant plus riche, plus instruit ou plus puissant que le héros européen de l'oeuvre) ou l'incitent à rester sur la réserve, l'Autre étant perçu comme une menace. Le monde dès lors est regardé à travers ces filtres et cette vision est faussée, peu conforme à la réalité. L'ouverture à l'Autre, dans des dispositifs pédagogiques comme celui que nous venons de présenter, rend donc aussi l'élève plus capable d'entrer dans le monde qui est le sien.

Le stéréotype peut faire partie du jeu qui consiste à donner de l'Autre une image exotique et, en faisant cela, de gommer le caractère dangereux que celui-ci pourrait avoir. Car en donnant une vision stéréotypée, on s'accorde sur une image partagée par tous qui, dès lors, devient moins menaçante parce qu'elle est connue et que les réactions de l'Autre deviennent de ce fait, prévisibles. Procèdent de cette façon de penser tous les stéréotypes concernant les peuples et leurs traits de caractère: rusé, féroce, fainéant, etc... Pensant circonscrire ainsi les habitudes et les traits de caractère de ces peuples, l'on se prépare à une réaction que l'on croit pouvoir prévoir, mais on les enferme en même temps dans cette image réductrice. L'exotisme relève du littéraire, de l'imaginaire partagé, et échappe à une réalité qui pourrait être menaçante, mais il construit en même temps une représentation partagée de l'Autre qui peut, de fait, être négative.

L'exotisme ne parle pas de l'Autre, il parle surtout du lecteur: celui-ci se dissimule derrière cette vision et préfère se réfugier dans ce rêve de l'Autre, qu'il soit positif ou négatif, que de se confronter à la réalité et à l'évolution complexe des peuples.

Cette expérimentation a montré que l'éducation à la morale pouvait se faire en classe et trouver toute sa place dans le cadre des disciplines. Il s'agit, par le biais de la littérature, de conduire les élèves à s'interroger sur leur rapport à l'Autre et au monde. Mais cela implique de changer les modalités de lecture. Les enseignants qui pratiquent les activités de lecture cherchent un consensus et évitent souvent toute vraie confrontation d'idées. Aucun vrai problème n'est traité en classe, tant on craint les réactions de l'institution et des parents. Or, si l'on veut former des élèves à s'interroger sur le monde, la lecture doit être sans consensus immédiat, sans accord recherché d'emblée. Elle doit être un temps où peuvent se dire et

s'affronter des points de vue contradictoires, un temps où l'on peut parler de soi, de l'image que l'on a des Autres et de sa façon de voir le monde. Cette lecture s'achemine vers une vraie lecture citoyenne, partant des textes pour réfléchir sur le monde.

Quant au rapport à l'Autre, plus qu'interculturel, nous pourrions dire qu'il devient, si l'on se place dans la perspective d'une morale laïque, une approche transculturelle. Ce ne sont pas des connaissances qui sont apportées à l'élève mais une relation à l'Autre qui est proposée. C'est un projet de vie que la notion de "lecteur transculturel", qui suppose un intérêt pour l'Autre, tout au long de sa vie, en prenant en compte ce qu'il est. Il s'agit que l'élève se rende compte à la fois que l'on ne peut pas former des catégories, en "classant" les personnes en fonctions des stéréotypes que l'on a d'elles, que les membres d'un même groupe ou d'un peuple ne présentent pas les mêmes caractéristiques mais qu'au contraire, il faut aller vers chacun et découvrir ses spécificités, son caractère, que les peuples et les individus évoluent et qu'il faut essayer de comprendre cette évolution. L'élève doit comprendre qu'il entre là dans une démarche passionnante qui sera celle de toute une vie.

« La solidarité, (...) le respect et l'absence de toute forme de discrimination » que demande le *Rapport* ne sont donc pas des valeurs que l'on construit seulement en dehors de la classe et des disciplines. Les œuvres mêmes qui présentent une vision peu nuancée et péjorative des Autres, propres à développer préjugés et discrimination, peuvent se révéler être des supports précieux pour une mise à distance de ces mêmes stéréotypes. L'enseignement de la lecture et de la littérature peut être utilisé pour cette ouverture à l'Autre.

Ainsi, l'école peut être considérée comme un des lieux privilégiés de l'enseignement laïque de la morale. Elle peut apporter sa contribution à la construction de compétences morales, qui s'inscrivent dans celles requises par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), dont, tout particulièrement, la compétence 2, « interagir dans des groupes hétérogènes ». Il s'agit d'apprendre aux élèves à gérer les relations interpersonnelles qui permettent d'établir de nouvelles formes de coopération. Cette compétence vise la constitution d'un capital social essentiel en raison du relâchement des liens sociaux existants; elle est indispensable pour apprendre à vivre et à travailler avec les autres. Elle trouve toute sa place et sa justification dans la société pluraliste d'aujourd'hui et de demain dans laquelle on peut souligner l'importance de l'empathie et du capital social. Elle fait partie des compétences requises pour les jeunes de demain, afin qu'ils soient capables de vivre dans des sociétés de plus en plus multiculturelles, et de faire de ces échanges avec les Autres et de leur collaboration dans les équipes des temps très riches de construction de Soi et du monde à venir.

## Bibliographie

- Amossy, R. 1991. *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan.
- Amossy, R. 1997. « La force des évidences partagées ». *ELA*, n° 107.
- Amossy, R., Herschberg-Pierrot, A. 2011. *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Paris: Nathan.
- Butlen, M. 2005. « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? ». *Le Français aujourd'hui*, n° 149.
- Canvat, K., Legros, G. 2004. *Les Valeurs dans / de la littérature*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Cortès, J. (dir.) 2014. *Les enjeux de la laïcité à l'ère de la Diversité Culturelle Planétaire*. Sylvains-les-Moulins : GERFLINT. [En ligne] : [http://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/Enjeux\\_de\\_la\\_Laicite\\_Gerflint.pdf](http://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Enjeux_de_la_Laicite_Gerflint.pdf) [consulté le 10 juillet 2015].
- Dufays, J.-L. 1994. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles: Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Dufays, J.-L. 2007. « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage ». In *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène*. Paris: L'Harmattan.
- Dufays, J.-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. et Kervyn, B. 2010. « Le stéréotype, un outil modélisé pour quelles pratiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire ». In *Éducation et didactique*.
- Godard, A. 2002. *Maman-Dlo*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Guillaume, I. 2009. *Regard croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*. Paris: Champion.
- Lagerlöf, S. 2004. *Le Merveilleux Voyage de Nils Holgerson à travers la Suède*. Paris: Flammarion.
- Leyens, J.-P. 2012. *Sommes-nous tous racistes?* Bruxelles: Mardaga.
- Lippmann, W. 1946. *Public Opinion*. New York: Pelican Books.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2013. *Morale laïque Pour un enseignement laïque de la morale*.

## Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología<sup>1</sup>



**Laura Mendoza Donoso**  
Universidad de Chile, Chile  
lauramendozad@u.uchile.cl

Reçu le 01-08-2015/ Évalué le 17-08-2015/Accepté le 18-10-2015

### Éducation interculturelle dans la petite enfance : structure organisationnelle et méthodologie

#### Résumé

Cet article explique, à travers une étude de cas, un projet d'éducation interculturelle pour la petite enfance dans un secteur pauvre de Santiago du Chili. Il s'énonce depuis deux dimensions : organisationnelle et méthodologique afin de montrer sa synergie. De la même manière, on présente les apports et les projections que ce type de proposition peut avoir pour le développement et la qualité de vie des enfants et de leurs familles, dans la construction d'une société plus inclusive et tolérante. Ainsi, sont mises en relief les pratiques pédagogiques qui considèrent l'enfant comme sujet de droits, tout en respectant son contexte culturel et historique.

**Mots-clés:** éducation interculturelle, petite enfance, structure organisationnelle

#### Resumen

Este artículo explica a través de un estudio de caso la metodología de un proyecto de educación intercultural para la primera infancia en un sector vulnerable de Santiago de Chile. La presentación se aborda desde dos dimensiones: organizacional y metodológica, en función de mostrar su sinergia. Asimismo, se relevan los aportes y proyecciones que puede tener este tipo de propuesta para el desarrollo y calidad de vida de niños y niñas y sus familias en la construcción de una sociedad más inclusiva y tolerante. Así, se establece la importancia que tienen las prácticas pedagógicas al visibilizar a niños y niñas como sujeto de derechos, respetando sus contextos culturales e históricos.

**Palabras clave:** educación intercultural, primera infancia, estructura organizacional

## Intercultural education for children, organizational structure and methodology

### Abstract

This paper explains by means of a case study the methodology of an intercultural education project for children in a vulnerable area of Santiago de Chile. The approach is presented an organizational dimension and a methodological dimension, so as to evidence their synergy. Also the article presents the contributions and projections that this type of proposal can offer to the development and quality of life of children and their families in the construction of a more inclusive and tolerant society. In this way, it is mentioned the importance of visualizing children as rights holders in the teaching practices and of respecting their cultural and historical contexts.

**Keywords:** education intercultural, early childhood, organizational structure

### 1. Introducción

Las organizaciones<sup>2</sup> educativas debido a su naturaleza suelen estar centradas, principalmente, en procesos pedagógicos y metodológicos, otorgando menor importancia o invisibilizando aspectos organizacionales claves para la mejor consecución de los proyectos educativos. Es decir, la definición de objetivos, principios y medios determina tanto sus procesos de estructura y gestión organizacional como sus procesos pedagógicos y didácticos. Ambas dimensiones generan relaciones sinérgicas, interesantes de observar y comprender, sobre todo en el caso de proyectos educativos con focos específicos, que aspiran a generar aprendizajes y nuevas perspectivas en el trabajo educativo.

El presente artículo se centra en un estudio de caso, que recoge la propuesta organizacional y metodológica de un Jardín Intercultural, para lo cual el levantamiento de información consistió en los siguientes procesos: realización de entrevistas semiestructuradas y encuestas (a directivos, educadoras, técnicos, apoderados); recopilación y lectura de documentos de la fundación a la que pertenece, documentos del jardín y documentos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), además de observación participante. Con toda esta información, sistematizada y analizada, se expondrá la propuesta educativa realizada en los ámbitos organizacional y didáctico del Jardín Infantil Intercultural localizado en un sector vulnerable y multicultural de Santiago de Chile.

Respecto del contexto global de la educación intercultural, existe el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos,<sup>3</sup> el cual hace hincapié en la “necesidad de fomentar la tolerancia y respeto de todos los pueblos del mundo



mediante la integración de los principios de los derechos humanos en las escuelas y los programas de estudios” (Unesco, 2006 : 8). De esta manera, la educación intercultural plantea como desafío proporcionar educación de calidad a todos y todas, inscribiéndose en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en la Declaración Universal de estos (1948), y principalmente en dos principios enunciados en el artículo 26.2:

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Onu, 1948).*

Así, la Unesco señala que la educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción normal. Sino que debe “abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como: la vida escolar y la adopción de decisiones; la formación y capacitación de los docentes; los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos” (Unesco, 2006 : 19). Además, plantea que la educación intercultural debe tener como base cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Por su parte, el Estado de Chile como parte de su política nacional de educación ha generado establecimientos educacionales para la primera infancia a través de la Junji, creada en 1970, y la Fundación Integra, creada en 1990. Ambas instituciones cuentan con jardines infantiles de administración propia y otros con administración delegada (vía transferencia de fondos) y entregan educación gratuita a niñas y niños de 0 a 4 años (Morales, 2013 : 4). En este contexto los pueblos indígenas, en diálogo con los diferentes gobiernos, han promovido y reclamado el derecho a tener una educación intercultural en los establecimientos educacionales. En otras palabras, se ha planteado la necesidad de una educación pertinente a sus valores y costumbres, y al respeto de la diversidad y riqueza que cada pueblo trae intrínsecamente.

Así nace el Programa de Educación Intercultural de la Junji, que establece como propósito “fortalecer, transversalizar y promover la educación intercultural. En el entendido que el respeto y la relación recíproca entre culturas constituye una prioridad para niños y niñas de pueblos originarios, inmigrantes e hijos/as de refugiados. Pero asimismo, para el resto de los párvulos, sus familias, las educadoras y co-educadoras que los educan, al enriquecerse en la interacción con diferentes culturas (Junji, 2015).

En este sentido, durante el 2007 Junji firmó con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) un convenio donde ambas instituciones se comprometieron a la creación y construcción de a lo menos 30 jardines interculturales a lo largo del país. Además, este convenio permitió la contratación de Educadoras Interculturales; la elaboración de un currículo intercultural pertinente a los jardines infantiles (Grabivker et al, 2009 : 257); el diseño y elaboración de material didáctico; y finalmente, se comprometió a la capacitación anual tanto del personal docente como técnico a nivel regional. Asimismo, respecto de inmigrantes y/o refugiados, el año 2007 se firmó un Convenio de Cooperación con el Ministerio del Interior, el que considera esta condición en el proceso de ingreso de párvulos a los establecimientos Junji. En la actualidad existen 44 jardines interculturales a lo largo del país (Junji, 2015).

Así, la educación intercultural afirma el derecho a la cultura propia, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas. Además, de manera específica, los niños y niñas tienen la posibilidad, a través de elementos que son culturalmente significativos, de aprender y estimular su capacidad de conocer y valorar.

### **Estudio de caso**

De esta manera, se presentará la propuesta organizacional y metodológica del Jardín Intercultural Pewmayen<sup>4</sup> para trabajar con niños y niñas desde la interculturalidad. Este Jardín abre sus puertas a través de la Fundación Educacional Cristo Joven en octubre del 2010, bajo la modalidad vía transferencia de fondos (vtf) a cargo de la Junji. De esta manera, da curso a la promoción de la diversidad cultural y social en un contexto multicultural.

El Jardín Pewmayen está ubicado en La Faena, sector vulnerable de la comuna de Peñalolén compuesto por un importante porcentaje de familias pertenecientes a pueblos originarios -Aymara, Rapanui y principalmente Mapuche- e inmigrantes de América del Sur, como Bolivia, Perú, Colombia y Centro América. La población mapuche es la que posee mayor organización a través de diferentes asociaciones territoriales, las cuales vieron la necesidad de crear un espacio educativo para la primera infancia, donde se recrea y enseña su cultura, como parte de un proceso de autoconstrucción de identidad en la ciudad. Así, el Jardín Pewmayen fue concebido como un espacio donde la cultura, la lengua y las costumbres mapuches se revitalizarían. Luego, por las mismas características del sector el proyecto educativo se abrió a la diversidad cultural de su entorno, convirtiéndose en un espacio donde conviven niños, niñas y sus familias de distintas etnias y países.

Así, el Jardín cuenta con 208 niños de 3 meses a 4 años de edad, de los cuales un 30% son niños de pueblos originarios (mapuche y aymara) e inmigrantes (provenientes de Perú, Bolivia, Haití, Colombia), en donde su definición de pertenencia a alguna de estas etnias o países no está dada por el lugar de nacimiento, sino por su ascendencia.

## **2. Dimensión estructura organizacional**

La Fundación Cristo Joven declara que sus lineamientos institucionales tienen como base trabajar con niños y niñas, familias y comunidad desde el enfoque de derechos y buen trato. En coherencia con lo anterior, el Jardín Pewmayen ha definido su misión, visión, división del trabajo y funciones en la necesidad de tener una estructura organizacional que contenga y permita implementar su proyecto educativo.

De esta manera, su misión es generar un espacio de encuentro entre los conocimientos culturales de los pueblos originarios, migrantes y la comunidad educativa, a fin de propiciar en niños, niñas y sus familias la valoración y el respeto a la diversidad cultural y social, la relación y empatía con el medio ambiente, construyendo desde la infancia una sociedad consciente, respetuosa, responsable y democrática (Pei Jp, 2011<sup>5</sup>).

La visión es que el Jardín Pewmayen sea un espacio educativo en el que los niños, niñas, familia, equipo de trabajo, comunidad y organizaciones indígenas, lo reconozcan como un lugar en que la diversidad cultural y lingüística es un valor y un derecho, cuya integración en su quehacer pedagógico, contribuye al desarrollo de una educación de calidad que posibilita la formación de una ciudadanía más preparada para enfrentar los desafíos del sistema educativo, en particular y la sociedad chilena, en general. Además de reconocerlo como un espacio donde la preocupación por el medio ambiente está presente de manera transversal en todas sus dimensiones.

El organigrama está compuesto por una directora, una subdirectora, cuatro educadoras de párvulos, una educadora de lengua y cultura mapuche (elci), 22 técnicos en educación parvularia, dos auxiliares de aseo y cinco manipuladoras de alimentos. El personal atiende a cuatro niveles, acorde a la edad de niñas y niños: sala cuna menor de 0 a 1 año, sala cuna mayor de 1 a 2 años, medio menor de 2 a 3 años y medio mayor de 3 a 4 años.

La división y delegación de roles y funciones están designadas con el propósito que todo el equipo potencie aprendizajes significativos de niños y niñas a través de

la expresión de los sentimientos y descubrimiento desde la propia experiencia. Así, busca desarrollarse como una organización dirigida hacia una acción de observación, mediación y de resolución de conflictos de los infantes de manera autónoma, por lo tanto las funciones tienen que ver específicamente con un rol guiador y facilitador de la labor y del quehacer pedagógico.

En la sala, el punto central al que postula la delegación de las funciones es el equilibrio en los roles y las labores, realizando un trabajo simétrico y rotativo, compartido, buscando que todos los agentes sean capaces de realizar las distintas tareas. Además, se sostiene que a pesar de la estructura preestablecida, también se consideran las características personales de los adultos, los conocimientos y experiencias para la formación del equipo y el cumplimiento de roles más allá de sus profesiones.

Tal como se señaló anteriormente, el buen trato y el respeto hacia las personas son ejes transversales que guían el trabajo en equipo, el cual busca transformarse en un referente y un modelo significativo para los niños y niñas. Se señala que en conjunto se busca la reflexión permanente y sostenida, intentando reencontrar el sentido a las prácticas de acuerdo a los lineamientos y al rol pedagógico, fortaleciendo el equipo de trabajo, tomando en cuenta y dando espacios de opinión y participación activa a través de diversas reuniones de trabajo establecidas sistemáticamente. Así, la relación del equipo y la propuesta de su trabajo tienen referencia con la evaluación de sus acciones, de los avances que van logrando y por tanto de las transformaciones que deben hacer en sus propuestas metodológicas en beneficio de los niños y niñas.

### **3. Dimensión pedagógica**

El Jardín Infantil Pewmayen se implementa con un enfoque intercultural basado en el buen trato, donde el niño y la niña son sujetos de derechos, aceptando la diversidad en todas sus dimensiones y reconociendo las etapas de desarrollo de quienes son el principal interés en el currículum. En este sentido la organización al hablar de derechos de los niños y las niñas alude a la dignidad humana en los siguientes términos:

Igualdad: no discriminación por raza, color, sexo, etc., acceso a salud, educación, seguridad social, bienestar, desarrollo integral y tratamiento privilegiado a quienes se encuentran en situaciones arbitrarias o injustamente discriminatorias.

Libertad: de conciencia, pensamiento y religión.

Seguridad: se relaciona con la integridad física, la identidad y protección y el ambiente adecuado para el desarrollo de la personalidad

Desarrollo: ser educado en condiciones que permitan alcanzar el pleno desarrollo personal y social.

### **3.1. Interculturalidad**

Respecto de la interculturalidad, el Jardín la entiende como el tránsito paulatino al conocimiento, valoración y respeto mutuo, entre culturas diferentes que están en contacto, con lo cual se privilegia la convivencia y tolerancia entre la población que practica dichas culturas. Lo que a su vez implica no esconder la realidad existente de relaciones asimétricas, pero modificarla con el propósito de alcanzar modelos de educación que refuercen los contenidos étnicos y culturales de los educandos, a través de relaciones horizontales, que incluyan tanto características similares como diferentes en las que no existan los prejuicios.

Desde el enfoque de derechos se desarrolla una propuesta pedagógica y metodológica intercultural, en donde las experiencias de aprendizaje están diseñadas de manera transversal con saberes culturales de los pueblos originarios, Rapa Nui, Aymara y Mapuche, además de considerar las particularidades culturales de las familias y niños migrantes que asisten al Jardín.

### **3.2. Base conceptual y fundamento metodológico del Jardín Pewmayen**

El trabajo pedagógico de Pewmayen se apoya en diferentes áreas y disciplinas, que se han preocupado del ser humano, tales como la pedagogía, la filosofía, las neurociencias y la psicología. Así como también la antropología y los saberes que nos entregan nuestros pueblos originarios. Todas estas disciplinas y saberes confluyen, desde la perspectiva intercultural, hacia el respeto por los procesos individuales de aprendizaje del ser humano, su ritmo natural y su conexión con la naturaleza.

Teniendo como base el enfoque de derechos centrado en la interculturalidad, las prácticas pedagógicas y el proyecto pedagógico se desarrolla en base a los siguientes fundamentos:

- Fundamento antropológico: Interculturalidad. Pautas de crianza de los pueblos originarios y su cosmovisión entre otros.
- Fundamento filosófico espiritual: Pedagogía Waldorf. La pedagogía Waldorf favorece la integración de distintas culturas, mediante la valoración de la singularidad y la diversidad; facilita la tarea de mantener el equilibrio de reconocer y reafirmar la identidad cultural originaria.

- **Fundamento Biológico: Neurociencia.** El primer aprendizaje humano es de tipo sensorio motriz, es decir, a partir de esta práctica se construyen capacidades cognitivas fundamentales para desarrollar los aprendizajes durante toda la vida. Además, plantea que es de vital importancia respetar los ritmos biológicos (al igual que los pueblos originarios), conocer cuáles son los estímulos adecuados, qué activar, cuándo y, sobre todo, cómo hacerlo.
- **Fundamento psicológico: Teoría del Constructivismo, teoría del aprendizaje de Jean Piaget.** La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia.
- **Movimiento libre: Emmy Pickler.** El pensamiento de Pikler tiene como base la confianza y el respeto al niño, considerándole una persona que es parte activa de su propia evolución, que se basa en la actividad y en la autonomía. Se postula confiar en la capacidad innata y social de aprendizaje de los recién nacidos y de los bebés.

### **3.3. Propuesta metodológica de educación intercultural**

Las estrategias metodológicas utilizadas en sala aportan de manera transversal al desarrollo de niños y niñas, desde la herencia de las diferentes culturas originarias, los valores ancestrales y la conexión con la naturaleza, en sus ritmos naturales, y ritos que cada ser humano debe desarrollar en sí mismo, a través de:

- Facilitar experiencias de aprendizajes significativos a través de actividades prácticas, hogareñas, juegos tradicionales, danzas, preparación de alimentos, celebración de actividades comunitarias, encuentros culturales.
- Ejecutar transversalmente en las prácticas pedagógicas, durante el ritmo diario y variable, los diferentes enfoques planteados en la fundamentación pedagógica.
- Construir espacios armónicos interiores y exteriores que reflejen las vivencias que se estén desarrollando en el trabajo diario y ritmo anual.
- Fomentar y desarrollar ambientes humanos cálidos afectuosos, recíprocos, de contención, de respeto y legitimación por el otro, a través de encuentros reflexivos, con la comunidad educativa.
- Favorecer la relación con los elementos de la naturaleza, además del respeto y cuidado por el medio ambiente a través de juegos y actividades prácticas.

### 3.3.1 Organización del tiempo en ritmos

#### Ritmo diario

En la estructuración del ritmo diario, se toma en cuenta la respiración del niño/a, actividades de expansión en donde el niño/a tiene libertad para moverse o elegir la actividad o juego que más lo motive, y actividades de concentración, dirigidas por la educadora. De esta manera, se crea un balance saludable ya que el niño y la niña por un lado tienen el tiempo para expresar libremente su actividad propia y por el otro lado cuentan también con el tiempo para encontrarse dentro de los límites que conlleva el formar parte de un grupo. Además, esta experiencia temprana de orden y regularidad constituye una semilla para la futura autodisciplina del adulto. El mantener un ritmo diario le da al niño mucha seguridad en sí mismo y en su entorno, facilita el aprendizaje a través del hacer, contribuye a su bienestar físico y a su vez con la repetición se generan hábitos que se establecen con rapidez evitando tener que dar instrucciones para que el niño entre en una u otra actividad, ya que literalmente es llevado por la corriente generada por la repetición y el ritmo.

Mañana: bienvenida, entrar a nuestra sala, hábitos higiénicos, desayunamos juntos, ronda, juego imaginativo, orden, patio, cuento, almuerzo.

Tarde: hábitos higiénicos; descanso, patio, ronda, once, despedida.

#### Ritmo semanal

El ritmo semanal respeta también, las necesidades que tienen los niños. La contracción-expansión es el ritmo básico que se intenta llevar diariamente y a lo largo de la semana, como reflejo de la propia respiración del cuerpo y de la misma tierra. Cada día representa una actividad importante distinta que se repite cada semana, esto brinda al niño y niña, la seguridad de que ese día, se realiza una actividad práctica ya contemplada. El ritmo semanal ayuda también a iniciarse intuitivamente en la comprensión del tiempo.

- Lunes-Agua: pintura, acuarelas, témperas, agua.
- Martes-Tierra: día de la casa, hacer el pan, preparar alimentos, frutos de la tierra.
- Miércoles-Aire: movimiento del cuerpo, actividad en el exterior, trabajo físico.
- Jueves-Fuego: concentración, trabajos manuales, preparar cosas útiles.
- Viernes-Belleza: aseo, orden arreglos, terminar tareas inconclusas.
- Sábado-Recreación: juegos en familia, exploración del ambiente.
- Domingo-Encuentro: cuento en familia.

## Ritmo anual

«Los ritos son necesarios», le dice el zorro al principito, en el bello libro de A. Saint Exupéry *El principito*.

El rito como parte de la vida humana, ha sido desde sus inicios la actividad que fortalece y acompaña la espiritualidad del ser. Ayuda a mantener la unidad social, le da sentido y seguridad. Se marca con la celebración de las festividades, que representan los cambios de estación y eventos culturales donde los niños y niñas se impregnan de los aconteceres y vivencias significativas relacionadas con la naturaleza y los pueblos originarios. En estas fiestas y celebraciones se preparan y desarrollan con toda la comunidad educativa: padres, familia, equipo y comunidad.

- Fiesta del encuentro: Marzo
- Fiesta de Otoño: Mayo
- Wiñol Tripantu: Junio
- Fiesta de Invierno: Agosto
- Fiesta latinoamericana: Septiembre
- Aniversario del jardín: Octubre
- Fiesta de la primavera: Noviembre
- Nacimiento: Diciembre
- Fiesta de verano: Enero
- Despedida de niveles medios: Enero

### 3.3.2 Aprendizaje por Imitación

El principio pedagógico fundamental es el de aprender a través de la imitación y el ejemplo. Imitar, por un lado es una actividad de la individualidad, el niño escoge libremente hacer algo de acuerdo a sus necesidades internas, sin recibir ningún tipo de dirección por parte del adulto. Por otro lado, está también el deseo de unirse a otro individuo, una experiencia de tú y yo, un intercambio saludable entre el yo y el nosotros. Esto contribuye al desarrollo de una conducta social positiva y al mismo tiempo fortalece la identidad personal y la autoestima.

La imitación es una de las facultades propias del niño pequeño que le permite comprender y conocer el mundo a través del hacer. La educadora y los adultos que le rodean, tienen una gran responsabilidad, ya que deben ser seres humanos dignos de ser imitados. La educadora es ejemplo para los niños y niñas, en todas sus acciones, actitudes y estados de ánimo, por esto ella debe estar siempre preocupada de cómo se presenta ante el niño o niña.



### 3.3.3 El ambiente físico

El ambiente debe proveer riqueza de impresiones sensoriales que le permitan una relación auténtica con su entorno, brindándole oportunidades para contactarse con la naturaleza que le rodea.

El espacio de la sala, debe contemplar telas (gazas) de diferentes colores, elementos de la naturaleza (troncos, semillas, piñas, canastos, muñequitos, conchas, etc.) y materiales que ayuden a desarrollar actividades pedagógicas (pinturas, greda, pinceles, etc.). Los materiales y juguetes se distribuirán en distintos espacios organizados de la siguiente manera:

- Arte y manualidades: Favorece la relación con materiales plásticos, pictóricos, dúctiles, que estimulan los sentidos, la creatividad, la expresión de estados anímicos, motricidad fina, lenguaje, identidad, trabajo cooperativo y personal, capacidad de asombro, desarrollo de la imaginación.

Integra: Material de expresión plástica, témperas, acuarelas, pinceles, lápices de cera, lápices pastel, papel de diferente tipo, gredas, arcillas, plasticinas, elementos de la naturaleza, lanas, telas, agujas de lana y otros.

- Construcción: Motricidad gruesa y fina, lenguaje, relaciones lógico matemáticas, Sentido del tacto, sentido del equilibrio, creatividad, expresión de sus imágenes internas, desarrollo de la imaginación. Voluntad.

Integra: materiales de la naturaleza, muñecos de mesa, telas, carritos de arrastre, troncos, trozos de madera, cocos de pino, semillas, conchas, materiales de construcción elaborada: legos.

- Espacio de la casa: Favorece la expresión de vivencias, imitación, desarrollo de la imaginación, lenguaje, habilidades lógico matemáticas, juego social, representación de roles, valores, coordinación motricidad fina.

Integra: muñecas, telas, ropa de muñecas, cunas, elementos de cocina, y otros. Mesa, mantel. Florero.

- Espacio del descubrimiento: Favorece aprendizajes lógico matemático, lenguaje, curiosidad, voluntad, motricidad, estimulación de los sentidos, solución de problemas, creatividad, etc.

Integra: juegos de encaje, puzzles, elementos de la naturaleza, instrumentos musicales, almácigos, canastos, conchas grandes, elementos interesantes traídos por niños y familia, balanza, lupa, libros, álbumes confeccionados por los niños, fotografías, láminas, etc.

El concepto de interculturalidad se estará trabajando en forma transversal, con la incorporación de elementos de las diferentes culturas, indígenas, urbanas y campesinas.

### 3.3.4 El juego Imaginativo

En el juego imaginativo, el niño elabora las experiencias por el contacto con su medio ambiente, en esta práctica aprende, sin que se le empuje a una intelectualización prematura. El juego es el trabajo más importante en la primera infancia y es a través de él como los niños experimentan y comprenden la naturaleza del mundo y su entorno cultural. Cuando el niño juega está recreando, a través de su imaginación y fantasía infantil transformadora, lo que observa de su entorno, al mismo tiempo que desarrolla destrezas físicas, aprende a relacionarse y prepara la base para los futuros aprendizajes.

En el nivel medio, el juego libre se desarrolla diariamente. En este período además, la educadora inicia un trabajo práctico que corresponde al ritmo semanal. Los niños tienen la libertad de integrarse con ella o simplemente jugar en los espacios de la sala.

### 3.3.5 Materiales de juego

- Elementos de la naturaleza: troncos, conchas, semillas, piñas, telas naturales, piedras, plumas, trozos de madera, entre otros. Estos favorecen la imaginación, y la creatividad. Los niños y niña tienen la posibilidad de transformar su función al juego simbólico que desarrollan de acuerdo a sus necesidades.
- Material didáctico: Rompecabezas, puzles, legos, dominós, Bloques para construir. Estos juegos se integran con el propósito de entregar a los niños y niñas, la experiencia de conocer material de juego, de buena calidad.
- Muñecas: Es el único juguete que representa al ser humano. A través de ella, él niño o la niña pueden desplegar su necesidad de imitación y juego simbólico. Necesitan un nombre pero no un rostro definido con ojos y boca. Se deben cuidar con atención y respeto. Evitar que el niño las deje tiradas en el suelo. Recogerlas y mecerlas para que observe nuestra actitud y trato considerado hacia la figura humana.
- Juegos de mesa: Rompecabezas, puzles, bloques de construcción: Se integran para dar a niños y niñas la posibilidad de experimentar con ellos, son de madera, de buena calidad y diseño.

### 3.3.6 Los cuentos

De acuerdo a los planteamientos del psicólogo infantil, psicoanalista, Bruno Bettelheim y también de acuerdo los planteamientos de Rudolf Steiner en la pedagogía Waldorf, los cuentos son un elemento pedagógico importante en la

educación del niño y niña, ayudan a la formación de imágenes mentales, a dar respuestas a las necesidades y temores que puedan tener. Es decir, les hablan de la vida, de sus conflictos y soluciones, de una manera mágica que ellos pueden asimilar de manera inconsciente. Los cuentos se seleccionan de acuerdo a las edades del grupo de niños y niñas, desde cuentos cortos, rítmicos, con versos o canciones incorporadas, que respeten su estructura de cuentos mágicos o de hadas, reflexionando su mensaje simbólico, de acuerdo a la estación del año que se está viviendo, tradicionales, indígenas (epew), populares. Considerando las culturas indígenas de Chile, Latinoamérica y también europeos. (Hermanos Grimm). Se relata un cuento cada dos o tres semanas, en el mismo período, con la sala oscurecida, una vela, los niños en ronda. El último día que se relata el cuento, se realiza un teatro de mesa.

### **3.3.7 Canciones y rondas**

Son importantes porque dan alegría, estimulan el lenguaje, acompañan en las actividades, favorecen la coordinación y el sentido rítmico. Se realizan durante todos los períodos, de acuerdo a las estaciones y experiencias, de las actividades pedagógicas. Se seleccionan de acuerdo a la edad. Su repertorio incluye canciones y rondas de diferentes culturas, tradicionales y nuevas, que induzcan al movimiento y desplazamientos.

### **3.3.8 Versos, rimas y adivinanzas**

En general, todos los recursos literarios que se integren, se revisan de acuerdo a las características y necesidades de niños y niñas, con el fin de favorecer el lenguaje en todas sus dimensiones; así como el ritmo, la sensibilidad y el sentido estético. También se integran de acuerdo a la estación del año.

### **3.3.9 Mesa de estación**

Este recurso pedagógico, ayuda a los niños y niñas a conectarse con la naturaleza, a sensibilizarse ante sus cambios, sus colores, olores, elementos del medio ambiente, semillas, flores, frutos. Le entrega un espacio dónde ellos y ellas pueden percibir y vivenciar cerca de sí, la belleza de la madre tierra.

### **3.3.10 Salidas**

Los paseos y salidas al aire libre, su entorno y medio cultural, natural y social fuera de él, favorece en los niños y niñas, el conocimiento de su mundo, la estimulación de sus sentidos, la estimulación del sistema nervioso central, el lenguaje y la confianza en el mundo en que vive.

### 3.3.11 Alimentos naturales

Para el ser humano, la alimentación ha sido desde sus inicios, un recurso de supervivencia y en la medida que esta alimentación sea equilibrada, variada, rica en nutrientes y de buena calidad, se ha contribuido a tener un ser humano sano en todas sus dimensiones.

Los niños y niñas, deben recibir especialmente en sus primeros años una alimentación equilibrada que satisfaga las necesidades de crecimiento y desarrollo. El jardín provee de tres comidas diarias y le corresponde al hogar, complementar esta ingesta en el hogar. Nuestro propósito como educadoras es entregar a niños y niñas, la experiencia en preparación y degustación de alimentos que difícilmente ellos/as, consumen en sus hogares, por los hábitos alimenticios que hemos detectado con las familias.

Estos alimentos provienen de:

- Cereales: Trigo, quínoa, mijo, cebada y avena; cereales que provienen de diferentes pueblos originarios y poseen características nutritivas distintas.
- Frutas y verduras: Propias de cada estación del año, frescas y deshidratadas. Acercar a los niños a estos alimentos, favoreciendo el interés, conocimiento y valoración por su origen, sus características, y aprecio por el sabor.
- Miel de abejas y derivados: Por su naturaleza y bondades alimenticias y su conexión con la naturaleza y el medio ambiente. La importancia que tiene la abeja en la vida de los seres humanos.
- Alimentos propios de los pueblos originarios: Comprende la preparación de algunos platos típicos de las culturas originarias preparadas con productos naturales, considerando en lo posible gran parte del proceso. Ej.: Catutos o Mültrün, pan mapuche hecho de trigo o piñones. Desde la molienda a la mesa.

Brindar experiencias con los alimentos, contribuye a apreciar su ingesta y proyectar al hogar la valoración de los alimentos naturales como alternativa para reemplazar la comida chatarra que tanto consume nuestra población.

### 3.4 Planificación

Se planifica en dos instancias.

#### 3.4.1 Planificación Variable.

Se realiza semanalmente, considerando como tema central las estaciones del año, sus características e influencias en la vida de los seres humanos, animales y plantas. Se consideran los aprendizajes esperados de las bases curriculares

y objetivos específicos interculturales, los que comprenden valores y normas de crianza de las culturas originarias en relación a la naturaleza y la familia principalmente.

#### **3.4.2 Planificación del ritmo diario.**

Contempla el ritmo de los períodos o momentos de los niños y niñas durante la jornada diaria que se repiten todos los días y que favorecen principalmente el ámbito de formación personal y social. Esta planificación se evalúa cada dos meses.

### **3.5 Evaluación**

Se realiza al inicio del período, la evaluación diagnóstica. En la mitad del período y al final del año. Los instrumentos de evaluación que se utilizan son: registros de observación, registro anecdótico, lista cotejo, escalas de apreciación. Estos instrumentos son utilizados de acuerdo a las experiencias de aprendizaje que se desarrollen.

### **3.6 Conclusión**

Varias dimensiones confluyen en el desarrollo de un proyecto intercultural. En el caso presentado existe una voluntad del Estado por generar condiciones educativas que respeten e integren la cultura de niños, niñas y sus familias, en consonancia con los lineamientos de organizaciones internacionales. Pero también el Estado conduce sus acciones en la medida que existe una sociedad civil organizada que lo interpela con necesidades que tienen coherencia con un estado de derecho, democrático y ciudadano. Es así como el diálogo entre comunidades e instituciones de representación indígena se volvió fundamental para que en Chile la interculturalidad fuera parte del currículum nacional. Y a nivel local, esto también se ve reflejado en el Jardín Pewmayen ya que la organización de la comunidad mapuche a través de asociaciones, en el territorio donde se inserta, fue fundamental tanto para dar forma al proyecto educativo como para que pudiera concretarse.

Por su parte, el establecer objetivos, una estructura organizacional, funciones, roles claros y una forma de entenderlos, genera una unidad de sentido que potencia la implementación de metodologías de trabajo que impactan positivamente los proyectos educativos y por ende el desarrollo integral de niños y niñas.

El caso del Jardín Pewmayen, en términos de estructura organizacional, el proyecto se desarrolla primero bajo definiciones claras y acotadas de misión y

visión, entregando un norte y un sentido al trabajo educativo; asimismo, tiene un ordenamiento de los roles y funciones articulado con las declaraciones mencionadas, lo que no sólo genera estructura sino también se define la dinámica de trabajo en que los roles y funciones se ponen en práctica. Luego lo pedagógico y metodológico, en coherencia con lo anteriormente señalado entrega una estructura diaria, semanal y anual, con actividades y materiales específicos.

Así, el proyecto intercultural entendido en todas sus dimensiones permite una convivencia y una formación de niños y niñas, que permite su desarrollo respetando sus ritmos, intereses y fomentando su autonomía. Asimismo, se establece una forma de experimentar la interculturalidad en beneficio de toda la comunidad educativa, lo que a su vez permite crear colectivamente un espacio de tolerancia, donde todos los saberes cohabitan, importan y son valiosos.

Finalmente, la importancia de este artículo consiste en relevar los aportes de esta propuesta innovadora y pionera en educación intercultural para la primera infancia, ya que puede entregar a otros proyectos educacionales de similares características orientaciones y directrices que confluyan en el mejoramiento de prácticas pedagógicas que visibilicen a niños y niñas como sujeto de derechos, respetando sus contextos culturales e históricos.

## Bibliografía

- Grabivker, M. 2009. « Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural » en Cuadernos Interculturales, vol. 7, No 12, p. 257-258.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji). 2015. *Programa Nacional de Educación Intercultural*. En: <http://www.Junji.gob.cl> [consultada el 1° de junio de 2015].
- Morales, F. 2013. « Radiografía de la institucionalidad para la primera infancia en Chile. Clave de Políticas Públicas », serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia. Instituto de políticas públicas Universidad Diego Portales, N° 20, p. 1-8
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm> [consultada el 20 de julio de 2015].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2006. *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. París : Unesco.
- Sala Cuna y Jardín Infantil Pewmayen 2011. « *Proyecto Educativo Sala Cuna y Jardín Infantil Pewmayen, 2011-2015* ». Documento institucional de circulación interna. Santiago: Sala Cuna y Jardín Infantil Pewmayen.

## Notas

1. Tomado del proyecto educativo Jardín Intercultural Pewmayen.
2. Se utiliza la palabra organización, debido a que la base teórica de observación es la teoría de sistemas sociopoieticos de Niklas Luhmann, el cual destaca que tanto la racionalidad como las relaciones de dominación transcurren en una sinergia que les entrega sentido a las organizaciones. Este autor define la operación básica de las organizaciones como comunicación de

decisiones, las cuales son construcciones o autorreproducciones de operaciones internas de la organización, con las que establecen fines, seleccionan estrategias, definen membresías, producen estructuras, delimitan entornos y se configuran los medios con que se procesan riesgos e incertidumbres. De esta manera, las organizaciones poseen una clausura operativa y se relacionan con otros sistemas solo con acoplamiento estructural. A esto hay que agregar que las organizaciones son sistemas no triviales, es decir tienen la posibilidad de autoobservarse y aprender de sus operaciones lo que conduce a que siempre estén cambiando.

3. Iniciativa de las Naciones Unidas coordinada conjuntamente por la UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Acnudh).

4. “Pewmayen” en mapudungun significa *lugar soñado*.

5. De aquí en adelante para abreviar las referencias al Proyecto Educativo de la Sala Cuna y Jardín Infantil Pewmayen, se hará de la siguiente manera: (PEI-JP, 2011).





# De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère



**Samira Allam-Iddou**

Université de Mostaganem, Algérie  
allamiddousamira@yahoo.fr

Reçu le 01-07-2015/ Évalué le 04-09-2015/Accepté le 22-10-2015

## Résumé

Il convient dans cet article de s'intéresser aux caractéristiques du texte littéraire qui se présente en tant qu'outil principal de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue française (désormais FLE). Dans cette étude, nous aurons recours à quelques concepts tels que littérature, fait littéraire ou même littérarité afin de montrer que le texte littéraire a sa place dans les cours de FLE et que tout retour au texte littéraire en guise de support et modèle d'enseignement/apprentissage du FLE s'avère indispensable pour installer essentiellement chez l'apprenant des compétences productives et réceptives en français.

**Mots-clés :** littérature, langue, français langue étrangère

## Del uso de textos literarios como herramienta didáctica para la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera

## Resumen

Conviene en este artículo interesarse por las características del texto literario que se presenta como herramienta de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la lengua francesa. En efecto, en este estudio, nos serviremos de algunos conceptos tales como literatura, hecho literario o incluso literariedad con el fin de mostrar que la literatura tiene su lugar en los cursos de FLE, y que el uso del texto literario como soporte y modelo de enseñanza / aprendizaje del FLE es indispensable para instalar dentro del aprendiz las competencias productivas y receptivas en francés.

**Palabras clave:** literatura- lengua- francés enseñado como lengua extranjera

## About the use of literary texts as didactic tool for teaching/learning of foreign language French

## Abstract

It is advisable in this article to be interested in the characteristics of the literary text which appears as the main tool in the teaching / learning of a foreign language namely the French language. Indeed, in the present study, we shall have to review

some concepts like text, literature or even a literary fact, in order to show that literature has its place in FLE courses, and that any return to literary text as medium and model of the teaching / learning of FLE, turns out crucial for essentially establishing in the learner productive competencies in French.

**Keywords:** literature - language - french as a foreign language

## Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence la langue française par le biais des textes littéraires en vue de la formation et le développement des compétences langagières et interculturelles qui à leur tour représentent un enjeu majeur dans l'éducation. Dans cet article, nous nous référons à un point central, à savoir l'usage des textes littéraires dans la didactique du FLE. La question que nous poserons est de savoir comment les textes littéraires pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ainsi, les questions qui sous-tendent cette réflexion sont les suivantes : Qu'est-ce que la littérature ? Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? Qu'est-ce qu'un fait ou un discours littéraire ? Pourquoi introduire ou enseigner les textes littéraires en classe de FLE ? Quelle place occupe cet enseignement de la littérature en classe de FLE étant donné que l'objectif assigné en classe de FLE est d'installer des compétences productives et réceptives? Tel est l'objet de notre réflexion.

### 1. De quelques concepts

Il nous semble tout d'abord très important de mettre en lumière la notion de littérature et de texte, avant même de traiter le problème de l'enseignement de la littérature.

Étymologiquement parlant, la littérature désigne écriture. Appréhender la littérature c'est appréhender d'abord l'écriture d'un texte ou un texte et son écriture. À cela s'ajoutent quelques notions telles que érudition, connaissance et culture générale qui caractérisent le fait littéraire lequel est pour Escarpit, d'abord un fait subjectif, avant d'être même un fait de connaissance. (Escarpit cité par Ouhibi-Ghassoul, 2003: 109) Ainsi, le fait littéraire se définit à la fois par rapport à la vie sociale et par sa spécificité à l'égard d'un autre fait littéraire :

*L'existence d'un fait comme fait littéraire dépend de sa qualité différentielle. Ce qui est « fait littéraire » pour une époque, sera un phénomène linguistique pour une autre et inversement selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe . Étant donné que la vie sociale entre avant tout en corrélation avec la littérature par son rapport verbal. (...) Cette corrélation entre la série littéraire et la série sociale s'établit à travers l'activité linguistique, la littérature a une fonction verbale par rapport à la vie sociale. Tynianov (1965: 132, cité par C. Achour et Rezzoug, 1990, p.92).*

A partir de là, nous pouvons dire que le texte littéraire est considéré comme un produit linguistique, *un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue* (Peytard, 1986 : 247), régi par une langue organisant son propre système de fonctionnement de référence. Il est également le produit d'une énonciation, activité menée en amont de sa production.

## **2. Le texte littéraire et ses particularités**

Parler de la particularité du texte littéraire, c'est d'abord parler de « littérarité ». C'est l'ensemble de procédés par lesquels les oeuvres relèvent de l'art et d'un fonctionnement esthétique du langage. Comme l'écrit Jakobson *c'est la littérarité qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire*. Jakobson (1960, cité par C. Achour et S. Rezzoug, 1990, p.87). En effet, ce concept de la littérarité permet de définir ce que l'on appelle un texte littéraire.

L'œuvre littéraire se caractérise aussi par une autre spécificité. Selon P. Macherey (cité par N. Ouhibi-Ghassoul, 2003, p.110) cette dernière réside dans son autonomie laquelle est, à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle se donne des limites, en les construisant. C'est pourquoi, le texte littéraire s'oppose aux autres textes. Citons entre autres, les textes scientifiques qui présentent des fins pratiques. Ouverte à tous les possibles, l'œuvre littéraire consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles et en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations. Le texte littéraire véhicule essentiellement des idées et dissimule les interprétations. De ce fait, le texte littéraire admet une diversité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes tandis que le texte non littéraire offre un seul sens.

Il faut ajouter qu'avec l'évolution des sciences du langage, le statut du texte littéraire a pris une autre dimension avec l'apparition d'autres conceptions, d'autres visions en donnant principalement de l'importance à la communication littéraire et en mettant en évidence les rapports entre la poétique et la linguistique. Dans cette dimension, la particularité linguistique de la littérature est donc de créer un autre

système signifiant. R. Barthes (1964, cité par Toursel et Vassevière, 1994: 7) dit *elle [la littérature] est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare.*

De plus, dans le contexte de la lecture, l'œuvre littéraire offre des possibilités de développer une conscience du langage : *c'est la littérature qui incarne les sens du langage dans ses formes les plus subtiles et les plus complexes qui doivent englober les nuances sémantiques et l'ambiguïté.* (Pieper, 2006: 11).

Alors, nous supposons que le choix du texte littéraire comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du FLE est l'une des phases les plus cruciales pour rendre davantage bénéfique l'apprentissage de la langue étrangère. A ce propos, D. Coste dit que la littérature ou l'œuvre littéraire est *la question qui concerne évidemment toute didactique d'une langue étrangère.* (Coste, 1982: 59)

### **3. Le recours au texte littéraire comme outil pédagogique:**

Considérée comme le meilleur moyen de communication, l'œuvre littéraire semble constituer, selon nous, le meilleur dispositif pédagogique en classe de FLE pour aider l'apprenant à mieux acquérir la langue. D'après Peytard (1986, cité par Rufat, 1997: p.583), le texte littéraire est celui où le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque, sans pour autant en interdire une approche réglée. Parce que précisément, elle révèle et illustre les potentialités multiples du langage, l'œuvre littéraire a inévitablement sa place dans les cours de FLE.

J. Peytard aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du cours de langue, *un document d'observation et d'analyse [...].* (Peytard, 1982: 102). C'est ce qui est mentionné par Ouhibi quand elle dit *dans le texte littéraire, la langue fonctionne et est "travaillée" plus que dans tout autre texte. Sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, et ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE.* (Ouhibi-Ghassoul, 2003: 112).

Dans cette perspective, il convient de constater que le texte littéraire s'avère le meilleur véhicule des valeurs connotées. Mais, il est parfois mis à l'écart quant à l'enseignement du FLE et cela pour plusieurs raisons. Nous en retiendrons surtout les raisons politiques et socioculturelles. Mais pour Riquois, *la littérature a été bien exclue de tout l'ensemble pédagogique car l'enseignement communicatif ne*

*semble pas compatible avec l'utilisation des textes littéraires. Il faudra plusieurs années, et notamment l'ouvrage de Marie-Claude Albert et Marc Souchon. Les textes littéraires en classe de langue, pour voir ce type de texte comme un document communicatif, utile à l'apprentissage d'une langue.* (Riquois, 2008: 143). Des études montrent que le texte littéraire occupe peu de place dans les manuels scolaires. Il apparaît sous forme d'œuvres littéraires qui sont souvent exploitées comme supports pour des exercices de langue mais jamais utilisées comme outils de production de sens ou lieu de ressourcement qui permettent un échange interactif et incitent au plaisir de lire. Car lire le texte littéraire ce n'est pas seulement essayer de décoder les signes. Mais, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage.

#### 4. La lecture des textes littéraires

Nous considérons que l'une des premières activités que l'on peut proposer sur la base d'un texte littéraire correspond à l'activité de lecture. La lecture est le premier passage obligatoire pour initier les apprenants à la lecture du texte littéraire. A propos de la lecture des textes littéraires, J-P Sartre nous dit dans son œuvre *Qu'est-ce que la littérature que l'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture et ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des traces noires sur le papier.* (Sartre, 1948: 52).

En effet, la lecture de ces textes peut permettre aux apprenants de mobiliser leurs propres réalités, expériences et représentations. Pour cela, il est souhaitable d'exercer sans relâche en classe de langue la lecture, qu'elle soit dirigée, commentée et/ou illustrée et afin d'aider l'apprenant à maîtriser la langue, c'est-à-dire au moyen de la lecture. En fait, il s'agit surtout de développer chez l'apprenant certaines capacités notamment celles qui consistent à décoder et à comprendre le langage qui le conduiront forcément aux activités de production. Nous supposons également que la lecture des textes littéraires demeure le seul moyen de découverte de ces textes, en les analysant, en identifiant leur type, le style de discours auquel ils appartiennent et en conduisant finalement, l'apprenant à produire et à communiquer. Ces expériences constituent, en effet, un matériau riche pour initier l'apprenant à communiquer au sein du groupe de la classe par le biais des projets de ré-écriture.

Nous pouvons ainsi ajouter que le texte littéraire n'est pas que littérature mais qu'il est aussi «langue»... Il est exploité à des fins linguistiques, autrement dit, il

est le meilleur dispositif pédagogique qui permet à l'apprenant d'étudier tous les aspects (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère.

Mais, il est aussi très évident de le considérer comme un outil pédagogique assurant une conciliation avec l'autre et sa culture étrangère, autrement dit, l'interculturel. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) souligne que: *L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.* (Conseil de l'Europe, 2001: 40).

En définitive, nous pouvons dire que la littérature est considérée comme un support authentique pour initier les apprenants à la culture et à la langue étrangère en vue d'acquérir une compétence interculturelle.

## 5. Textes littéraires et l'interculturel comme approche

Parmi tant d'autres méthodes qui existent pour l'enseignement des textes littéraires, citons le modèle le plus utilisé, celui de la méthode culturelle. Cette dernière consiste à mettre l'accent sur l'interculturel qui se définit comme l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, générés par les interactions de cultures [...] (Clanet, 1989: 21) afin de mieux faciliter l'intégration du lecteur dans le texte.

En effet, *l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.* (Séoud, 1997: 137)

Aussi, acquérir une autre langue, explorer sa culture, aborder sa littérature implique la découverte et la reconnaissance d'un autre système de valeurs. Dans cette perspective, Cervera considère le texte littéraire comme *Une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous*

*envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il convient d'établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, de mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.* (Cevera, 2009: 46).

Nous considérons donc que le texte littéraire est le support pédagogique idéal pour l'apprenant afin de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

De ce fait, le texte littéraire semble être le meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue de l'autre. Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence à la diversité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel. Il s'agit donc dans cette perspective interculturelle de développer chez l'apprenant la capacité à s'ouvrir sur la culture de l'Autre et permet la confrontation avec une autre perception du monde.

De ce fait, l'objectif de cette démarche interculturelle consiste à apprendre aux apprenants de travailler sur les préjugés, les représentations et les stéréotypes préconçus de la culture étrangère qui pourraient instaurer un blocage quant à l'apprentissage de la langue étrangère comme le démontrent M. Abdallah-Prercteille et L. Porcher *les rapports avec autrui ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité, mais renvoient toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexactes.* (Abdallah-Preceille et L. Porcher, 1996: 53).

Donc, en reprenant les propos des auteurs, il est nécessaire de dire que le texte littéraire est considéré comme « un lieu emblématique de l'interculturel » car cette méthodologie interculturelle est basée essentiellement sur une perspective interrelationniste entre le moi et l'Autre où il est question d'appréhender les différences entre les cultures en question. A ce propos, De Carlo dit: *Nous avons imaginé un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement de spirale, qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un moi modifié. Mais ce mouvement n'est pas possible, qu'à condition de réexaminer la vision et les certitudes que nous avons sur nous-mêmes et sur les autres.* (De Carlo, 1998: 08).

En effet, cette perspective interculturelle permet à l'apprenant non seulement de développer son savoir, son savoir- être, son savoir- faire, son savoir- apprendre mais également de créer un savoir-faire culturel.

En revanche, cette approche a été bien négligée pendant très longtemps dans les programmes éducatifs ; les textes littéraires ont été mis à l'écart et l'apprentissage de la langue étrangère se faisait en dehors de tout discours littéraire car on disait qu'il véhicule une culture et une civilisation autres, considérées comme néfastes à l'identité de l'apprenant.

Alors qu'au contraire, on postule que la littérature est indispensable pour s'ouvrir aux autres, à l'altérité et permet aussi d'avoir une autre vision du monde. Nous soutenons la réflexion de Abdallah-Preteuille et L. Porcher qui affirment que *le texte littéraire, produit de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même.* (Abdallah-Preteuille et L. Porcher, 1996: 138). C'est ainsi que depuis plus d'une dizaine d'année, cette approche a été intensifiée, si bien que l'insertion des textes littéraires dans les manuels pour enseigner des cours de la langue étrangère a augmenté. Rappelons que cette approche interculturelle favorise le développement d'une compétence langagière qui ne pourrait être accompli sans le développement d'une réelle perspective interculturelle.

Le texte littéraire est donc considéré aujourd'hui comme un document authentique pour initier les apprenants à avoir des compétences langagières en FLE ainsi que des compétences interculturelles. Nous estimons donc que son utilisation comme outil didactique ne devrait plus poser de problème.

De ce point de vue, nous conviendrons avec Doubrovsky que *le texte littéraire est un document authentique qui ne devrait pas être conçu comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou de théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle.* S. Doubrovsky (1971, cité par J. Bekker, 2008: p.30).

## Conclusion

Pour conclure, nous aimerions achever notre article en mettant l'accent sur le caractère bénéfique du texte littéraire en tant qu'outil didactique en cours de FLE et comme moyen qui rend favorable l'approche interculturelle d'une langue étrangère qui, pensons - nous, forme et développe essentiellement les compétences langagières et interculturelles. Par ailleurs, il s'avère nécessaire de dire que la littérature et la culture sont des facteurs importants pour l'apprentissage d'une langue étrangère et que, sans ces aspects, l'enseignement/apprentissage de langue-culture ne se produit pas de manière satisfaisante. Pour notre part, et



étant donné que nous sommes enseignante de français, nous encourageons l'utilisation des textes littéraires pour l'enseignement du FLE en raison de son statut de "laboratoire du langage". Par ailleurs, même si l'objectif assigné est celui d'enseigner la langue et non la littérature, comme le déclare Jean Verrier, *c'est eux [les textes littéraires] qui font qu'une langue soit vivante.* (Verrier, 1994 : 159-174 cité par R. Cervera).

### Bibliographie

- Abdallah-Pertceille, M., Porcher, L. 1996. Éducation et communication interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France. Coll. Éducateur.
- Achour, Ch., Rezzoug, S. 1990. *Convergences critiques. Introduction à la lecture du littéraire.* Alger, Office des publications universitaires, p.87.
- Bekker, J. 2008. La chanson dans la classe de français langue étrangère. "Un apprentissage en-chanté", Université du Cap. <http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf> [Consulté le 21/09 2015].
- Cervera, R. 2009. « A la recherche d'une didactique littéraire ». *Synergies Chine* n° 4. Revue du Gerflint, p. 45-22. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf> [consulté le 15 juin 2015].
- Clanet, C. 1989. *La formation en situation interculturelle.* Centre pour les équipes de recherches et d'études des situations interculturelles, p.21.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Division des politiques linguistiques, p.40.
- Coste, D., 1982. «Apprendre la langue par la littérature?». In: J. Peytard et alii, p. 59-73.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*, Paris: Clé international, coll. Didactique des langues étrangères.
- Ouhibi-Ghassoul, N. 2003. "Le savoir -savant. Introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère". In *Interculturalité et Didactique*, n°07, p.109-115.
- Peytard, J. 1986, "Didactique, sémiotique, linguistique" *Syntagmes* 3. Paris, p.247.
- Pieper, I., 2006. "L'enseignement de la littérature". [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_FR.doc) [Consulté le: 06 novembre 2012].
- Riquois, E. 2008, "Les implicites du texte littéraire dans les manuels". *Cahier de langue et de littérature*, n°05, p.143.
- Rufat Perello, H. 1997. "De la littérature avant toute chose... Enseignement/apprentissage du F.L.E par la littérature", In VI colloque: Centenaire de François Rabelais. [http://www.researchgate.net/publication/43949815\\_De\\_la\\_lecture\\_avant\\_toute\\_chose...\\_enseignement\\_\\_apprentissage\\_du\\_F.L.E.\\_par\\_la\\_littérature](http://www.researchgate.net/publication/43949815_De_la_lecture_avant_toute_chose..._enseignement__apprentissage_du_F.L.E._par_la_littérature) [Consulté le 30 juin 2015].
- Sartre, J-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- Seoud, A., 1997. *Pour une didactique de la littérature.* Paris: Hatier/Didier, « Coll. LAL ».
- Toursel, N., Vassevière, J. 1994. *Littérature: Textes pratiques et critiques.* Paris: Nathan.



## Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Étrangère



**Nawal Boudechiche**

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Liped.  
Annaba, Algérie.

boudechichenawal@gmail.com

**Ayachia Hana**

Université 8 Mai 1945. Guelma, Algérie  
hanouni\_aya@yahoo.fr

Reçu le 23-07-2015/ Évalué le 07-09-2015/Accepté le 18-10-2015

### Résumé

Le texte narratif convoque une activité cognitive intense fortement tributaire de la charge culturelle qui le caractérise ainsi que celle du lecteur. Dans cette configuration, nous comparons les stratégies mobilisées par trente deux lycéens algériens face à trois contes culturellement différents. Le but étant de mesurer l'impact de la dimension culturelle des contes sur la construction de la signification littérale et implicite du récit. Les résultats obtenus nous permettent de noter que l'investissement cognitif des lecteurs est variable en fonction de l'empreinte culturelle du conte. Ainsi, nos résultats sont en faveur du renforcement de la compétence pluriculturelle en milieu scolaire et de l'intérêt d'illuminer la formation par des enseignements sur les cultures du monde.

**Mots-clés :** compréhension de l'écrit, conte, didactique des langues-cultures

### Conocimiento y comprensión de la lengua extranjera en cuentos franceses culturales

### Resumen

El texto narrativo implica una actividad cognitiva intensa y que depende estrechamente de su carga cultural y de la cultura del lector. En esta configuración, comparamos las estrategias movilizadas por treinta y dos alumnos de liceo argelinos frente a tres cuentos culturalmente diferentes, con el objetivo de medir el impacto de la dimensión cultural de los cuentos sobre la construcción del significado literal e implícito del relato. Los resultados obtenidos muestran que la inversión cognitiva de los lectores varía en función de la carga cultural del cuento. De modo que estos resultados abogan en favor del desarrollo de la competencia pluricultural en el ámbito escolar y del interés que se ilumine la formación por medio de enseñanzas sobre las culturas del mundo.

**Palabras clave:** comprensión lectora, cuento, didáctica de las lenguas-culturas

## Cultural knowledge and understanding of foreign language in French tales

### Abstract

The narrative convene an intense cognitive activity highly dependent on the cultural level and the culture that characterizes the reader. In this configuration, we compare the strategies used by thirty two Algerian students to face three culturally different stories. The goal is to measure the impact of the cultural dimension of tales about the construction of the literal and implied meanings of the story. The results obtained allow us to note that the cognitive investment drives varies depending on the cultural imprint of the tale. Thus, our results are in favor of strengthening the multicultural competence in schools and in the interest of illuminating the training lessons on world cultures.

**Keywords:** reading comprehension, tale, language teaching cultures

### 1. Introduction

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite d'ouvrir la porte de la classe à la réalité du monde et au foisonnement des situations de la vie car c'est l'utilisateur de cette langue qui est au cœur de ce processus et non uniquement le contenu linguistique. Le principal objectif est donc de faire vivre aux apprenants la langue non comme une matière scolaire inerte, mais plutôt comme un vecteur dynamique d'apprentissages culturels et d'enrichissement de leur première socialisation, grâce au contact avec diverses dissonances culturelles permettant de dépasser l'appréhension vis-à-vis de l'autre.

Parmi les activités langagières pouvant contribuer à l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, la compréhension de l'écrit est incontournable car elle est un domaine multidimensionnel de traitements linguistique, didactique, social et culturel qui se reflète au niveau du processus dynamique de construction/reconstruction de niveaux variés de représentations du contenu sémantique et culturel du texte, en mobilisant des connaissances linguistiques et d'autres données, issues de l'expérience humaine. De ce fait, la lecture de textes à diverses empreintes culturelles favorise la saisie des spécificités de sa culture source et la découverte de celles d'autres cultures, dans le dessein d'enrichir les connaissances des apprenants et les inscrire au diapason des exigences actuelles en terme de mondialisation, d'échanges et de mobilité. Il s'ensuit qu'à l'ère actuelle, l'incapacité à comprendre ces écrits culturellement marqués conduirait à un illettrisme culturel. C'est pourquoi, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère prône le développement de la littératie. Ainsi, la compréhension de l'écrit n'est plus considérée comme une aptitude acquise uniquement durant l'enfance et le

curus scolaire obligatoire de l'apprenant mais plutôt comme un ensemble de connaissances, de compétences et de stratégies que les acteurs sociaux essaient d'enrichir tout au long de leur vie, dans des situations diversifiées au sein du large contexte social dans lequel le monde évolue.

Puisque la compréhension de l'écrit contribue à interpréter le monde, nous nous interrogeons sur les capacités de nos apprenants à saisir la signification fine et élaborée de contes culturellement hétérogènes. Du préalable contextuel fondé sur la nécessité actuelle de former des apprenants acteurs sociaux, nous soulevons la question suivante : La variabilité de la dimension culturelle du conte affecte-t-elle la compréhension de la morale de l'histoire ?

Ce questionnement nous souscrit au cadre théorique prégnant de la didactique cognitive interculturelle de la compréhension de l'écrit afin d'interpréter le degré d'analyse du contenu de textes narratifs dont l'arrière plan culturel est varié. Ce traitement de l'écrit est inféodé à l'influence réciproque du contenu sémantique et culturel du texte support de lecture d'une part, et des connaissances linguistiques et culturelles, voire axiologiques, du lecteur d'autre part. Cette activité conduite selon les grilles d'analyses socioculturelles des lecteurs, qui met donc à mal leur neutralité axiologique, oriente notre problématique générale vers la théorie des schémas pour formuler l'hypothèse selon laquelle la compréhension de la morale du conte varierait selon l'empreinte culturelle du texte support de lecture. L'intérêt pour la morale est qu'elle convoque la compréhension de l'implicite du texte, lié à l'aire géographique et aux valeurs sociales et culturelles.

La référence à la théorie des schémas nous permet donc de supposer que dans la situation où l'univers de référence du lecteur est en contraste avec le sous-bassement culturel du conte, la compréhension serait sombre, face à une résistance qui crypterait la signification profonde du texte.

## 2. Cadrage théorique

La théorie des schémas repose sur le principe que chaque individu développe tout au long de sa vie, par le biais des activités de lecture et d'écriture, ainsi que des contacts socioculturels qu'il vit, des connaissances qu'il stocke, de manière non définitive, dans sa mémoire, pour être en mesure d'agir dans tous les domaines de sa vie. Les cognitivistes nomment ces connaissances des *schémas*. Ce sont *Des structures abstraites de connaissance qui servent à représenter les concepts génériques stockés en mémoire et qui peuvent représenter des objets, des événements, des séquences d'événements, des actions, des séquences d'actions et des situations* (Thuan, 2002 : 181).

De cette définition, nous pouvons arguer que, lors de la compréhension d'un conte, le lecteur mobilise ses schémas ou ses données conceptuelles activées par ses ressources attentionnelles pour élaborer une image mentale des personnages, du cadre spatio-temporel, des actions et des événements ainsi que des données implicites auxquelles renvoie le texte. La cohérence de cette image mentale repose sur ses connaissances linguistiques et socioculturelles ainsi que sur les informations du conte. Comme les schémas contribuent à construire la signification et que les préalables socioculturels du lecteur engagé dans cette activité ne peuvent être occultés, la compréhension d'un texte ne peut se dérouler dans un contexte aseptisé, indépendant de l'environnement, comprenant le lecteur qui s'implique dans le texte en faisant émerger ses représentations, ses schémas qui sont valorisés dans son milieu socioculturel à tel point que Gee (2001 cité par Boisclair et Makdissi, 2010 : 151) note que *la lecture de mots et la lecture du monde sont, à un niveau profond, étroitement liées; en effet, au fond, il s'agit d'une seule et même chose.*

Désormais, une place capitale est attribuée aux éclairages culturels pour comprendre un discours. Ces derniers comportent des informations relatives aux espaces, aux valeurs sociales, aux idéologies et visions du monde. La compréhension relève donc d'un niveau cognitif mais également d'une dimension culturelle, celle du lecteur et celle du soubassement culturel du texte à lire, contenu pouvant être la source d'inférences facilitant cette compréhension, ou au contraire un écueil à l'activation d'autres informations susceptibles de contribuer à construire la signification du texte. Cela nous mène à supposer que si le texte lu fait référence à des composantes de la culture du lecteur, le modèle mental n'en sera que plus riche et la compréhension que plus juste et plus élaborée.

Le conte est un patrimoine culturel puisque *tout récit s'inscrit dans une culture* (Reuter, 2009 : 109) d'où l'intérêt de son intégration dans l'espace classe de langue étrangère. Il est un matériau d'enseignement où les origines et les milieux se mutualisent, s'alimentent et se re-catégorisent. Ce matériau contribue à développer les ressources des lecteurs qui sont appelés à parachever l'univers que ce texte a ouvert. Cela se traduit par le processus d'interprétation, qui s'appuie sur les données textuelles associées aux éléments culturels extratextuels.

### 3. Cadrage méthodologique

La pratique de classe que nous avons conduite s'est basée sur la collecte de données auprès d'une population constituée de deux classes de secondaire, trente deux lycéens algériens de 1<sup>ère</sup> année secondaire, âgés de 16 ans. Ce choix se justifie par le fait que cette population aurait construit des processus automatisés de

lecture/décodage, ce qui permettrait d'allouer davantage de ressources cognitives aux processus de haut niveau, ceux portant sur l'éclairage culturel du texte.

Trois contes à cachet culturel varié : arabe, français et haïtien ont été proposés aux lecteurs. Cette diversité de la palette de l'origine du support nous offre la possibilité d'explicitier les stratégies de compréhension à la lumière de la dimension culturelle des textes à traiter. La catégorisation des contes en fonction de la localisation géographique, des dimensions culturelle, sociale et religieuse a été introduite, dès les années soixante par Vladimir Propp.

Les participants ont été invités à lire les contes et à produire un rappel de texte comportant les personnages, les lieux, les événements et la morale de l'histoire. Le choix de ces quatre paramètres n'est pas aléatoire. En effet, le personnage est un objet sémiotique et une unité de signification. Il comporte une *étiquette sémantique qui n'est pas une donnée a priori, et stable, qu'il s'agirait purement de reconnaître, mais une construction qui s'effectue progressivement, le temps d'une lecture, le temps d'une aventure fictive* (Hamon, 1977 : 126). Il est à cet effet, à la fois le produit *d'un effet de contexte et d'une activité de mémorisation et de reconstruction opérée par le lecteur* (*ibidem*). Les travaux de Vladimir Propp nous permettent d'avancer que les personnages sont les attributs d'une culture et sont donc riches de renseignements. Dans le conte arabe que nous avons proposé aux apprenants, le personnage, le calife, de par ses attributs dans la société arabo-musulmane médiévale, nous renseigne sur la réalité de cette société (la hiérarchie sociale, l'habitat,...etc.). Dans ce même conte, la façon dont le roi Haroun El-Rachid a appris le métier de tisserand-brodeur, reflète des traditions propres à cette région évoquée par le texte.

Concernant les lieux, ils renvoient à la vie quotidienne des sociétés. Cette localisation géographique des lieux est due à un souci de peindre le texte d'un teint réel : *les lieux participent alors, avec d'autres procédés à la construction de l'effet de réel, on croit à l'existence de cet univers, on le voit* (Reuter, 2009 : 35).

Les événements sont des indices, des nœuds d'informations et de rapports logiques construits par l'apprenant sur la base des péripéties du conte.

Enfin, puisque *communiquer, ce n'est pas tant transmettre une information que faire aboutir une intention* (Journet, 2001: 58), nous prenons en considération la morale du conte qui relève de l'implicite et donc de l'activation d'inférences élaboratives, éclairant les aspirations profondes du conte.

Les écrits produits par les apprenants ont été analysés à deux niveaux de traitement de l'information. Un premier renvoyant à la base de texte (van Dijk

& Kintsch, 1983) où l'on évalue le rappel des personnages, des événements et du cadre spatio-temporel, c'est-à-dire de l'explicite du texte. Un second niveau, celui de la morale, renvoyant à un traitement élaboré du texte et à l'implicite véhiculé par le conte.

#### 4. Résultats et interprétations

##### 4.1. Niveau de l'explicite ou du littéral du texte

Au premier niveau de repérage des personnages apparaît l'effet révélateur des connaissances culturelles des lecteurs. Concernant le conte arabe, aucune difficulté n'est à citer. Bien au contraire, les apprenants ont été prolixes, indice d'une aisance de compréhension. À titre illustratif, nous citons cet extrait au niveau duquel l'apprenant recourt à sa culture, en faisant la connotation de la richesse du Calife *Haroune El-Rachid* du fait qu'il est sultan, représentant le sommet de la hiérarchie sociale.

*Il était une fois, un sultan qui s'appelle haroune el rachid il était très riche<sup>1</sup>.*

Cette qualification du Calife ne provient pas du texte, mais plutôt des connaissances préalables de l'apprenant.

Concernant le conte haïtien, les personnages sont identifiés de manière concise à l'inverse de ceux du conte arabe.

Enfin, pour le conte français issu de la langue d'enseignement/apprentissage de notre public, les deux personnages (Louis et le visiteur) ont été identifiés. Pour certains apprenants, éclairés et aiguillés par des connaissances culturelles, le généreux visiteur a été assimilé au Père Noël, même si ce dernier n'est jamais cité dans le texte.

Le deuxième paramètre, celui des lieux des contes révèle lui aussi les effets des éclairages culturels des lecteurs. Alors qu'il a été mentionné par la totalité des apprenants pour le conte arabe, il a été occulté par la moitié d'entre eux pour le conte haïtien et pour le conte français en dépit de sa désignation au niveau de la consigne de travail. Les espaces de ces deux contes, renvoyant à des schémas culturels étrangers, ont été indistincts, insignifiants pour les lecteurs *nous nous apparaîtrions l'un à l'autre comme dépourvus d'intérêt, tout simplement parce que nous ne nous ressemblons pas* (Lévi-Strauss, 1987 : 46), et de ce fait, n'ont pas été retenus par leurs ressources attentionnelles et mémorielles.

Le troisième et dernier paramètre en rapport avec la signification littérale du conte est en rapport avec les événements. Il permet de noter le rôle des



connaissances culturelles, les éclairages ou au contraire, les zones d'ombre qu'elles jettent sur le degré de compréhension des textes. Pour le conte arabe, les lecteurs rappellent avec justesse les événements. En revanche, un tiers seulement parvient à mentionner les principaux événements du conte haïtien, au niveau duquel ils éprouvent des difficultés apparentes de compréhension des trois énigmes, particulièrement avec les mots *matrone* et *chiques*. Absents de *la mémoire patrimoniale* (Galisson, 2000 : 49), ils ne peuvent être appréhendés par les apprenants et retenus par leurs ressources mémorielles. Pour le conte Français, globalement, les différentes péripéties de l'histoire ont été rappelées parfois totalement et parfois partiellement en fonction du niveau des apprenants en langue. Toutefois, un fait marquant mérite d'être cité. Il s'agit de la production écrite de deux lycéens qui ne rappellent guère le contenu du conte mais énoncent leurs points de vue sur la fête de Noël en tant qu'événement fictif. Les apprenants manifestent une représentation négative vis-à-vis de cet événement arguant que les parents disent des histoires imaginaires, conçues par nos lycéens comme des mensonges.

*dans les pays qui il né pas dans il Islame les parent dans chaque 31 desembre racontent le même Istoire a son enfants.*

*le papa Noël allé a toute les maisont pour donée les cadox a les enfants et demandé à son enfants de dormire pour le prochen jour trouves un cadox dans votre chousseure.*

*est les enfants dermait et dans le matain troves une cadox, mais les parents qui maitait il dans le chousseur.*

*donc les parant ilevent votre enfants dans les estoire emagènare.*

Ainsi, les apprenants n'ont pas pu se distancier de leur système de référence, ce qui expliquerait que le contenu de ce conte leur soit apparu (...) *en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit* (Lévi-Strauss, 1987 : 44).

Ce résultat est intéressant car il renvoie à une attitude dynamique dans l'apprentissage du français langue étrangère. Dynamisme qui menace provisoirement l'équilibre habituel mais qui est nécessaire pour conduire les apprenants à *grandir, c'est-à-dire accroître le champ de leurs connaissances en tirant profit de leurs expériences pour ouvrir leur capacité d'analyse et de compréhension à des phénomènes inhabituels* (Blaise, 2008 : 455).

Au final, dès la compréhension littérale des contes, celle de la base de texte d'après la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983), que le texte soit de souche arabe, française ou haïtienne, son approche se fait inéluctablement selon l'éclairage culturel du lecteur.

#### 4.2. Niveau de l'implicite ou de l'inférentiel du texte

L'appréhension de la valeur morale sous-jacente au conte conduit le lecteur à associer les informations extraites du texte à ses scripts événementiels. En effet, la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983) nous consent à noter que le modèle de situation permet d'intégrer les informations textuelles et les connaissances que le lecteur possède sur le monde. Nous sommes donc face à une situation d'élaboration d'inférences, de nœuds d'informations entre ce qui est relevé du texte et ce qui est enfoui dans la mémoire. D'après les auteurs cités auparavant, cette activité a pour rôle de combler les vides sémantiques laissés par le texte.

Pour le conte arabe, les apprenants ont proposé *a minima* deux formulations de la morale sous-jacente au texte ; certains en ont même avancé cinq. À titre illustratif, cet extrait où l'apprenant formule la morale en se référant essentiellement à des valeurs socioculturelles, voire religieuses, d'égalité de tous les hommes et d'importance du travail en tant que devoir et marque d'honneur.

- *Le pouvoir c'est n'a pas la vie, tous le humains sont les mêmes, et kif kif.*
- *et n'oublions pas le travail c'est l'honneur et le devoir, est un chose très importante.*

L'activation de ces valeurs socioculturelles s'est manifestée par le recours à la terminologie arabe *kik kif* signifiant *du pareil au même*.

La première morale proposée par un autre apprenant rejoint celle du précédent lycéen et conforte l'effet des valeurs socioculturelles partagées.

- *La richesse est pas un condition pour ne pas travailles, le travail est un devoir pour quelque soit son niveau.*

En revanche, cet autre apprenant se distingue par la prise en compte du rôle de l'épouse du Calife en proposant deux autres morales.

- *l'intelligence de la femme sauver son maris.*
- *La femme peut être une cause pour la réussite de l'homme.*

Ces morales sont analogues à celles des autres lycéens du groupe classe.

- *la femme intelligente est une fortune pour l'homme.*
- *grâce à la ruse de femme, l'homme toujours gagner.*
- *Après un grand homme une femme.*

En conclusion, l'éclairage culturel en rapport avec le conte arabe a conduit les apprenants à verbaliser nombre de morales, en dépassant les mots directement dérivables du texte et en reformulant avec leur lexique.

Concernant le conte haïtien, les apprenants ont mis en exergue l'importance de trois paramètres:

a. L'enfant

- *la vérité viens de bouche d'enfant et qu'on a toujours besoin d'un plus petit que soit.*
- *les enfants peut être faire des choses les gens que plus ne le faire pas, ils faire des chose plus grande de leur capacité physique.*

b. L'intelligence qui peut caractériser ce jeune être en devenir

- *L'enfant est retourner à la maison et avec il les 3 sacs d'argent. L'intelligence toujours mettre l'homme gagnon.*
- *Donc on ne peut pas trouver des solutions avec l'argent c'est l'intelligence qui peut sauver toujours.*
- *avec cette histoire j'ai connu que l'intelligence est une chose très essentiel dans la vie car ce garçon peuvent protégé son même.*

c. Le savoir en général

- *l'argent ce n'est pas la vie le savoir est le mieux.*
- *le savoir est un source d'obtenir une vie contente et confortable.*

De ce fait, en dépit des difficultés linguistiques manifestes en français langue étrangère, les apprenants ont pu mobiliser leurs connaissances pour appréhender la morale du conte qui, certes, n'a pas donné lieu à des formulations nombreuses et diverses, en comparaison avec le conte arabe.

Quant à la morale du conte français, elle diffère selon les représentations socio-culturelles des lycéens. Si pour la majorité d'entre eux, elle est celle de l'importance de la générosité :

- *La générosité est une chause bonne dans la vie.*
- *la joie de la vie est dans la joie des autre.*

Il est important de noter que pour deux d'entre eux, *sous l'emprise de soi, quand l'élève ne sait pas se décentrer et voir par d'autres yeux que les siens* (Demougin, 2008: 427), ce contexte socioculturel paraît négatif :

- *Il y a des parents Il elevent enfants à la monsense mais ils ne connait pas cet dangé*
- *les parents dit pas le vrai à l'enfent.*

Ce résultat est important car il dynamise l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère du fait qu'*on apprend une langue pour créer des liens et du sens avec le monde, la vie et sa vie, pour élargir et enrichir notre bagage culturel* (Blaise, 2008: 452).

Globalement, les extraits des écrits produits par les lycéens témoignent d'une compréhension de l'explicite et de l'implicite des contes quels que soient les éléments socioculturels qui s'y inscrivent. Néanmoins, l'effet de la dimension culturelle apparaît clairement au niveau de la verbalisation des idées. Le récit est fluide et dense d'informations lors du rappel du conte arabe et limité, voire squelettique pour les deux autres contes. De ce fait, il serait intéressant d'élargir l'empan de la compétence pluriculturelle afin d'éviter l'apparition d'impressions confuses et de brouillage du champ perceptif.

La pratique de classe que nous avons conduite a pour objectif d'analyser les effets de l'empreinte culturelle du conte sur la compréhension du texte. Globalement, nos résultats indiquent que la variabilité de la dimension culturelle du conte n'assombrit pas la compréhension mais freine toutefois une verbalisation élaborée des personnages, des lieux, des événements et de la morale de l'histoire. Notre hypothèse selon laquelle la compréhension de la morale du conte varierait selon l'empreinte culturelle du texte est nuancée, puisque face au conte arabe, les apprenants infèrent et reformulent nombre d'informations, mais lorsqu'ils rappellent les contes haïtien et français, ils se limitent à des bribes d'informations ponctuelles. Dans cette configuration où la reformulation *est un indicateur fort de la construction d'un rapport positif non seulement à la langue, mais au langage dans toutes ses dimensions, à commencer par la dimension sociale* (Bucheton et Chabanne, 2003 : 141), il est utile de noter l'importance d'une formation au pluriculturel pour *découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité,*

*d'autres valeurs, d'autres modes de vie* (Denis, 2000 : 62). La diversité des souches culturelles des textes à lire concourt à élargir l'empan des connaissances socio-culturelles des apprenants en les éclairant sur la diversité des vies sociales, des cultures humaines et des originalités de chaque société formant ainsi les humanités du monde. Ces originalités, liées à des conjonctures géographiques, historiques et sociologiques renforcent l'intérêt de développer une compétence pluriculturelle *a fortiori* puisque l'humanité *ne se développe pas sous le régime d'une uniforme monotonie, mais à travers des modes extraordinairement diversifiés de sociétés et de civilisations* (Lévi-Strauss, 1987 : 11).

La didactique des langues-cultures nous permet d'énumérer ce que gagne l'apprenant du développement de sa compétence pluriculturelle. Il s'agit de :

- l'amplification de son observation, laquelle ne doit pas être *morcelante ou morcelée* (Lévi-Strauss, 1987 : 17) évitant ainsi de *répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions* (Lévi-Strauss, 1987 : 19).
- La tolérance envers *tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit* (Lévi-Strauss, 1987 : 20). Tolérance qui s'accompagne d'une relativisation c'est-à-dire *prendre conscience que tout le monde ne pense pas et n'agit pas comme soi* (Blaise, 2008 : 452).
- L'empathie fortement dépendante des éclairages de sa culture et de celle des autres via les contacts variés et multiples car *l'exclusive fatalité, l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul* (Lévi-Strauss, 1987 : 73).
- La mesure de *l'écart différentiel que les cultures offrent entre elles* (Lévi-Strauss, 1987 : 6). Cet écart est constructif car *le sens ne se produit que dans la différence* (Hébert, 2013 : 7).
- L'altérité où les rapports aux autres élargissent les horizons et les cercles circonscrits où nous nous isolons avec nos semblables. C'est grâce à elle, que nous privilégions les spécificités de chacun, sans vouloir les gommer et les muter en ressemblances. Elle nous encourage à parcourir le chemin qui nous distingue des autres.

## 5. En guise de conclusion

Pour éviter le relativisme culturel radical et un *particularisme aveugle* (Lévi-Strauss, 1987 :83), ces contacts avec sa culture première ainsi que celles des autres populations à lignes de développement différentes, devraient être permanents car *il n'est nullement certain que la notion d'humanité, englobant,*

*sans distinction de race ou de civilisation, toutes les formes de l'espèce humaine, soit établie à l'abri des équivoques ou des régressions* (Lévi-Strauss, 1987 : 20-21).

Cette éducation au pluriculturel contribuerait à illuminer une civilisation mondiale qui *ne saurait être autre chose que la coalition, à l'échelle mondiale, de cultures préservant chacune son originalité* (Lévi-Strauss, 1987 : 77). Ce critère est incontestable en raison du fait *qu'aucune fraction de l'humanité ne dispose de formules applicables à l'ensemble, et qu'une humanité confondue dans un genre de vie unique est inconcevable, parce que ce serait une humanité ossifiée* (Lévi-Strauss, 1987 : 83).

### Bibliographie

- Blaise, M. 2008. « De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? » *Études de linguistique appliquée*, n° 152, p. 451-462.
- Boisclair, A., Makdissi, H. 2010. Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. In *Langage et pensée à la maternelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 149-183.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. 2002-2003. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères*, n° 26-27, p. 123-148.
- Demougin, F. 2008. « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, n°152, p. 411-428.
- Denis, M. 2000. « Former les élèves à l'interculturel ». *Dialogues et cultures*, n° 44, p.62-68.
- Galisson, R. 2000. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges CRAPEL*, n°25, p. 47-73.
- Hamon, P. 1977. Pour un statut sémiologique du personnage. In : *Poétique du récit*, Paris : Seuil, p. 115-180.
- Hébert, L. 2013. *L'analyse des textes littéraires: vingt approches*. Québec/ Rimouski.
- Journet, N. 2001. Les linguistiques de la communication. In : *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, p.57-60.
- Lévi-Strauss, C. 1987. *Race et histoire*. Paris : Denoël. 1<sup>ère</sup> édition, Unesco 1952.
- Reuter, Y. 2009. *L'analyse du récit (2e édition)*. Paris : Armand Colin. (1<sup>ère</sup> édition 1997).
- Thuan, N.Q. 2002. « La théorie des schémas et la compréhension de textes ». In : Actes du Séminaire régional de recherche en didactique du FLE. Du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh - Cambodge, p. 181-188.
- Van Dijk T., Kintsch W. 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

### Note

1. Dans chaque citation des travaux rédigés par les lycéens, les auteurs ont noté les erreurs mais les ont transcrites littéralement pour rester fidèle aux propos tenus.

## Le dialogue interculturel sous la forme du témoignage entre femmes



**Sandra Meza Fernández**

Universidad de Chile, Chili

smeza@uchile.cl

**María Graciela Badilla Quintana**

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chili

mgbadilla@ucsc.cl

Reçu le 02-08-2015/ Évalué le 08-09-2015/Accepté le 18-10-2015

### Résumé

Dans cet article, on explore les caractéristiques assumées par les personnes qui participent au pacte communicatif sous forme de témoignage, en recherchant à la fois, au sein du sujet de la subalternité dans le postmodernisme, le problème éthique de la représentation des marginaux et celui de l'énonciation. L'examen du rôle appartenant à l'intellectuel qui parle pour remplacer l'autre, soulève la question suivante : *est-il légitime que la voix du subalterne soit représentée par le discours d'un étranger ?* Cela amène la deuxième question : *quelle est la responsabilité de l'intellectuel dans la construction du sujet subalterne du postmodernisme ?*

**Mots-clés :** intellectuel, machi, postcolonialisme, subalternité, témoin

### El diálogo intercultural en forma de testimonio entre mujeres

#### Resumen

En este artículo se exploran las características que asumen los sujetos del pacto comunicativo testimonial, indagando a la vez, en el problema de la subalternidad en la posmodernidad, el problema ético de la representación de los marginales y el problema de la enunciación. El examen del papel que le cabe al intelectual que habla por el *otro* inaugura la interrogante: *¿es legítimo que la voz del subalterno sea representada por un discurso ajeno?*, a lo cual sigue una segunda pregunta, *¿cuál es la responsabilidad del intelectual en la construcción del sujeto subalterno de la posmodernidad?*

**Palabras clave:** intelectual, machi, poscolonialismo, subalternidad, testimonio

## The intercultural dialog in the shape of testimony between woman

### Abstract

The characteristics that assume the people of the communicative nominal agreement are explored in this article, investigating simultaneously, in the problem of the subalternity in the postmodern era, the ethical problem of the representation of the marginal ones and the problem of the statement. The examination of the role that fits the intellectual who speaks for others raises the question: *Is it legitimate that the voice of the subaltern is represented by a foreign speech?* To which follows the second question: Which is the responsibility of the intellectual in the construction of the subaltern people of the postmodern era?

**Keywords:** intellectual, machi, postcolonialism, subalternity, testimony

### 1. Introduction

Dans le contexte de cette étude, on se pose la question de savoir si la possibilité de transmettre son expérience existe pour les sujets subalternes latino-américains, en particulier pour les indigènes qui ont vu leur expression se complexifier dans leur propre langue, ainsi que pour les femmes. Cette précision en amène une autre, la traductibilité des représentations et les symbolismes d'une langue à l'autre. Les facteurs exposés se rattachent étroitement à l'image de soi et aux rôles assumés par les intellectuels postcoloniaux, *qui ignorent systématiquement la question de l'idéologie et la manière dans laquelle eux-mêmes sont immergés dans l'histoire intellectuelle et économique* (Spivak, 1998 :176).

Nous présentons l'analyse de l'énonciation du témoin : *Rêve d'une lune décroissante. La biographie d'une machi* (guérisseur en langue *mapuche*), à travers l'immersion dans l'interaction interculturelle de l'intellectuel et du subalterne dans le discours du témoignage. Concrètement, le témoin de vie est Carmela Romero Antivil, machi et l'intellectuelle recueillant le témoignage est Sonia Montecino, anthropologue.

Le dialogue interculturel présenté dans ce texte est une rencontre inquiétante entre deux mondes, indigène et état-nation. Cela implique qu'il n'y a pas de symétrie mais des différences, puisque la rencontre se constitue dans la lutte de deux consciences. Cette lutte est ce qui facilite la compréhension de l'autre qui s'exprime sur un double plan, tant pour celui qui agit pour comprendre, que pour celui qui est fortifié dans sa différence lors d'un contact avec l'autre conscience. En effet, la particularité du témoignage consiste en l'organisation d'un espace démystificateur, fracturé en mesures qui jouent toujours aux bords, en marge des formes, du littéraire et du politique, de l'imaginaire et du réel.



Les éléments qui permettent la configuration de définitions variées de témoignage impliqué seraient la qualité du récit, la personne qui raconte et son intention communicative. Avec insistance dans l'énonciation de celui qui est le témoin, Morales décrit le témoignage comme un récit à la première personne : *dans ceci quelqu'un parle et dit avoir vu ou entendu telle ou telle chose, et ce qu'il dit est un élément de preuve qui établit ou contribue à établir une vérité, n'importe laquelle (même une apparente vérité trompeuse)*<sup>1</sup> (Morales 2001 : 24). Ce qui a été dit constitue un élément de preuve d'une vérité qui permet de racheter le temps passé, récupéré par le présent, celui qui ne serait pas possible sans la structure du langage du récit.

## 2. L'auteur et la construction du sujet subalterne

Nous postulons par subalternité le statut qui contient un jeu de poulies assemblées autour de la construction de deux sujets mutuellement déterminés, l'un qui s'approprie un lieu (par conséquent une voix), l'autre, muet. Décrire l'une et l'autre voix, ensemble et séparément, est un objectif central de l'actuelle recherche, pour positionner ces voix bi-vocales (Jofré, 2011) différenciées de la problématique du héros (à la fois l'auteur et un personnage) et de la narration (un discours et une action). En termes généraux, celui qui fonctionne dans des circuits institutionnels liés à l'état, l'église ou l'académie est considéré comme faisant partie de la classe dominante; en revanche, celui qui laisse sa trace, mais ne semble pas présent, est considéré comme subalterne. Pour Foucault, l'établissement sur le discours implique l'interaction : dans n'importe quelle société, des relations multiples de pouvoir traversent, caractérisent, constituent le corps social; et ces relations de pouvoir ne peuvent être dissociées, fonctionner sans une production, une accumulation, une circulation, un fonctionnement du discours (Foucault, 1991 : 10).

L'autre, dans ce cas, est la *mapuche*, ce qui oblige à nous poser une question en relation avec une triple marginalité : une femme (un), indigène (deux) et pauvre (trois). Pourquoi est-elle la subalterne ? Par les représentations sociales qui changent ce sujet post-moderne en l'étendue du marginalisé, sur la base de la condition que chacun occupe et des catégories identitaires qui nous définissent, comme la classe, le genre, la génération, l'option sexuelle et l'ethnie. Quant à elle, la narratrice-personnage, nous doutons de ne pas la considérer comme protagoniste, car c'est une femme blanche par opposition à l'indigène, dont le profil répond au sujet illustré, de classe moyenne, puisqu'elle appartient à une famille qui emploie une *nana* (employée de maison) du sud et dont une fille accède à l'université, deux situations communes aux hautes classes sociales chiliennes de la période.

Les personnages centraux du récit, en tant que femmes, partagent un lieu secondaire en relation avec la distribution du pouvoir dans la société dans laquelle elles vivent. Cela requiert d'être complété par les situations qu'elles ne partagent pas c'est-à-dire la parenté, la génération, l'ethnie, l'ensemble des croyances et la classe sociale. L'une assigne une valeur aux croyances de ses aînés, à la vérité de ses rêves, à la qualité des plantes, à ses souvenirs; l'autre, à sa nouvelle identité, à son désir ardent de déchiffrement du différent chez la *mapuche*, à ne pas être quelqu'un, au moins quelqu'un de connu, (elle veut être autre). En étant l'anthropologue - narratrice; elle se positionne aussi en tant que témoin, mais sans l'intention de le faire; ce n'est pas sa biographie qu'elle s'est proposée de faire, mais son histoire ne peut être séparée de celle de son interlocutrice.

Pour aller plus loin, c'est-à-dire caractériser le subalterne du texte étudié, il faut exiger l'examen des causes de l'impossibilité de la manifestation de sa présence. Notre analyse démarre de l'affirmation sur la reproduction des relations de production dans l'esprit des opprimés. L'idéologie implique pour le sujet marginal non seulement une reproduction de son habileté, mais aussi, en même temps, une reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante, ainsi qu'une reproduction de l'habileté pour manipuler l'idéologie dominante de forme correcte vers les agents de l'exploitation et de la répression, de manière telle qu'ils la pourvoient aussi pour affirmer la domination de la classe dans et par des mots (Althusser, cité chez Spivak, 1998 : 178).

Alors, si le problème réside dans l'idéologie et se trouve dans les mots, comprendre la forme dans laquelle les groupes sociaux croient son discours ou, en termes cognitifs, ses représentations, sera essentiel pour décrire cette impossibilité. L'idéologie interpelle l'individu en tant qu'un sujet, c'est pourquoi cela doit surpasser la dichotomie d'être sujet des relations sociales ou de leur être soumis, dont les marques apparaissent dans le discours (Althusser, 1984 : 1-60).

Une expression nette de la relation de domination, la capacité - légitimité - nécessité de représentation de ces groupes d'intellectuels, est établie à son origine à partir des institutions sociales comme l'école et la famille, pour se déplacer vers des structures sociales plus variées, brochées dans divers domaines du travail comme les médias. Il en résulte que la représentation acquiert diverses modalités : 1. Reproduire la réalité, représenter, montrer l'autre. 2. Substituer l'autre, parler à travers lui. Ou encore, en répondant à un modèle distinct. 3. Représenter l'autre incrusté dans le Sujet Occidental. Voyons ces cas en détail :

Cas 1. Carmela, consciente de la situation vulnérable de son peuple, décide de la contrecarrer. Dans ce sens, elle constitue un exemple pas moins actif que celui

des *Mapuche* qui font la guerre ou qui se battent avec des objets et bloquent les chemins, puisqu'elle fait front à travers le mot : *tant que je vis je n'oublierai pas le sacré qu'ils nous ont laissé, que m'a laissé, ma mamie*<sup>2</sup> (Montecino, 1999 : 199). Mais sa voix ne peut être entendue et elle cherche quelqu'un qui parle à sa place, tandis qu'elle ne nie pas son témoin, à partir duquel elle essaie de projeter sa voix. Dans leur dimension sémiotique, le son qui émane du *kultrún* (tambour cérémonial *mapuche*) de Carmela, appelé *Menguante Aukinko* (Echo décroissant) dans son rêve, a une relation avec cette proposition éthique et transcendante : *Aukinko veut dire qu'il va sonner partout, comme une forte musique qui s'exécute et est partout entendue. Cela signifie le mot : partout il est entendu et sonne fort*<sup>3</sup> (Montecino, 1999 : 117).

L'origine de cette nécessité d'être entendu se situe dans sa qualité de guérisseur, en général une personne qui connaît les secrets de l'herboristerie et compte sur un fort esprit qui l'accompagne et de celui qui apprend son rôle de guérisseur. Cette fonction sociale est comparée à celle du *lonko* ou à celle du *toqui*, des chefs *mapuche* en temps de paix ou de guerre, respectivement. La guérisseur ou *meica* est le rôle unique féminin d'importance parmi les *Mapuche*. Les raisons exprimées par Carmela sont doublées par conséquent, par la voix d'un représentant de la communauté, elles laissent entrevoir son labeur de transcendance, en tant que voix de la communauté : elle sent la nécessité de parler parce qu'elle se rend compte que plusieurs *Mapuche* sont en train de se transformer en *huinca* (*blanc, chilien*) et son témoignage peut aider le monde des traditions dont elle constitue une partie. Mais aussi parce que, comme elle-même l'a dit une fois : *de plus en plus les Mapuche et les huinca nous regardons comme étrangers, et je ne veux plus qu'ils nous regardent comme étrangers*<sup>4</sup> (Peña, 1999).

Cas 2. L'anthropologue obtient un témoin exceptionnel pour accomplir son propos de contribuer à l'échange, à la reconnaissance mutuelle entre les *Mapuche* et les Chiliens. Son pari est de fortifier ses intuitions sur la relation ancestrale entre les deux peuples : *j'ai pensé peut être que nous nous connaissons depuis toujours, (...) c'est la libération de quelque chose qui a été muré, semioculte, pris au piège dans l'absence de mémoire et qui commence à s'agiter, à se détacher jusqu'à trouver une odeur, un goût, un son dans lequel il dépose et découvre ce qu'il a déjà flairé, écouté, vu, et même expérimenté*<sup>5</sup> (Montecino, 1999 : 39).

Le processus de subjectivation des personnages implique une transformation mutuelle des sujets identiques dans leur capacité dialogique, en agissant dans la réciprocité d'exister pour l'autre et avec l'aide de l'autre (Bajtin, 1997 : 393). Basé sur la conception vitale *bajtiniana*, le sujet qui fournit le témoin ne peut pas être considéré moins qu'un autre sujet dans le dialogue. Le personnage existe

pour répliquer les émissions depuis son être autre, par conséquent, défini comme un sujet actif, sujet qui doit être étudié depuis sa condition d'être interactif et répondant.

C'est à partir de l'interaction déclarée dans *Rêve*, que surgit l'exigence de rechercher dans les formes du dialogue, puisque nous détectons que les répliques apparaissent manipulées, en étouffant tantôt l'une, tantôt l'autre de ses parties. D'une part, c'est un fait que les questions de l'interviewer sont omises : quoi d'autre est encore modifié ? Quelle importance auront ces différents textes dans la constitution du sujet subalterne ? Et comment exprimer cette action de taille, la reproduction du modèle de domination cousu à l'inconscient de l'auteur ? Ce sont les interrogations que nous développons par la suite.

Le processus dialogique dans une question, apparemment concrétisée dans les chapitres pairs et impairs, à l'exception du premier qui correspond à une espèce de préface de l'histoire, se présente sous une forme asynchrone. Le subalterne commence à parler après le chapitre 8 : *alors je vais te raconter ce que je ne t'ai pas dit : ma maman m'a rêvée, [elle m'a dit] que j'étais destinée aux remèdes*<sup>6</sup> (Montecino, 1999 : 211). Mais ce fait n'initie pas de dialogue, sinon le monologue, puisque les phrases-questions de l'interlocutrice sont effacées. Carmela Romero parle de son passé lointain et de celui de sa grand-mère, l'autre voix du dialogue se rapportant à son expérience dans un passé proche. Il n'y a pas d'interaction possible. Déjà, depuis les chapitres 1 et 2 qui contiennent la voix du narrateur (car il raconte l'histoire), cette séparation des discours est observée; la femme en face de Carmela vit dans un autre temps, se rend compte de l'expérience accumulée dans deux voyages de reconnaissance et interagit avec une Carmela objectivée.

Dans les chapitres 1 et 2, une *machi* est observée sans représentation et sans substitution, personne ne parle pour elle, mais on parle d'elle. On peut remarquer qu'un certain progrès peut se voir plus loin dans l'histoire que l'auteur construit, mais nous ne trouvons pas l'échange total établi. Un exemple de cela constitue le chapitre 4, centré sur l'anthropologue, comme tous les chapitres pairs qui représentent l'ouverture du dialogue verbal entre les femmes, appréciable dans la fiction, mais invisible dans le discours. Des signes de cela sont l'invitation exprimée de Carmela à la visiter sans compagnie, les avertissements sur comment reconnaître l'esprit des plantes, les annotations soigneuses de la femme et surtout, l'expression du jugement sur la capacité de voir et d'écouter l'autre (Bajtin, 1997 :167).

L'interaction se révèle lorsque l'anthropologue connaît le monde de Carmela. Comme contrepartie, dans la section 5, Carmela raconte sa rencontre avec le monde de son interlocutrice, ou bien, ses six années à Santiago comme employée

domestique : *la machi marchait toujours avec moi, elle conversait avec moi, mais je ne l'entendais pas. C'est parce que à cette époque, je portais des vêtements de huinca*<sup>7</sup> (Montecino, 1999 : 120).

À partir de là, la relation qui s'établit entre l'anthropologue et la *machi* devient une *métonymie*, ce qui crée la question de la substitution d'un sujet par un autre (Marchese et Forradellas, 1989 : 262-265).<sup>8</sup> Un tel examen nous amène à l'anthropologue, qui explique son lien avec Carmela Romero comme le produit d'années de connaissance et de travail conjoint, dans lequel l'espace de confiance s'est développé : *j'avais fait ma pratique d'anthropologue dans l'analyse de la construction socio-économique d'une communauté, et dans mes allers à un terrain je ne voyais rien des rêves, ces questions pour moi n'existaient pas (...) dans ce contexte je suis arrivée chez Carmela Romero, mais elle m'a emmenée dans les bois, et me parlait des plantes, et me racontait des rêves, mais j'étais préoccupée par d'autres sujets. Quand je dis qu'elle m'a choisie, c'est vrai*<sup>9</sup> (Zerán, 1999 : 12).

À partir de cela, et afin de comprendre les mécanismes linguistiques de la *métonymie*, déployons l'*archilèxème* qui substitue :

Je (narratrice / personnage)

- Une femme chilienne
- Une anthropologue
- Une porteuse de connaissances (la construction socio-économique d'une communauté)
- Une porteuse d'ignorance (des plantes, des rêves..)
- Choisie pour écrire un livre basé sur un témoin.

Maintenant essayons de compléter le *sémème* (l'ensemble de traits sémantiques minimaux) avec une des marques contextuelles et circonstancielles du listing, jusqu'à constituer le couple susceptible de former la *métonymie*, c'est-à-dire, de la substitution de l'élément Voix de Carmela par l'élément Je (narratrice / personnage, n/p) :

1) "Je (n/p)" peut convenablement remplacer la Voix de Carmela compte tenu de sa condition de femme chilienne. Les Chiliens ont développé une connaissance du monde indigène rempli de stéréotypes comme celui du "guerrier brave" ou celui de "l'indien lâche et ivre". Quant aux *Mapuche*, ainsi qu'à leur histoire, ils sont hétérogènes.

2) “Je (n/p)” peut convenablement se substituer à la Voix de Carmela étant donné sa condition d’anthropologue. La culture occidentale s’est proposée comme une culture logocentrique, ce qui complique la reconnaissance des autres cultures. L’anthropologie classique définie par Lévi-Strauss (1997 : 298) comme la science de l’autre, dont l’effet est l’examen épistémologique d’un objet par un sujet. La femme de lettres préfère être incluse dans la nouvelle anthropologie (Amaro, 1999), dans laquelle le langage et la proximité entre l’enquêteur et le sujet étudié ont une claire présence.

3) “Je (n/p)” peut remplacer la Voix de Carmela compte tenu de sa condition de porteuse de connaissances, mais avec certaines difficultés, puisque la connaissance acquise à l’académie découle de la philosophie de l’être et s’assied de manière centrale dans la raison (une construction socio-économique de la société). En contrepartie, le monde indigène se base sur l’étude de la nature (les plantes, les rêves, les signes et les sons des oiseaux) et répond à une cosmovision sur la vie et la mort, très différente de l’occidentale.

4) “Je (n/p)” peut convenablement se substituer à la Voix de Carmela compte tenu de sa condition de porteuse d’ignorance. La grande partie du savoir d’une scientifique est inutile dans le monde indigène, marqué par d’autres signes et croyances. Cependant, tout ce qu’elle a appris durant sa formation universitaire qui requiert une observation du terrain et des recherches rigoureuses, doit être désappris (Rivera, 1999 : 43).

5) “Je (n/p)” peut convenablement remplacer la Voix de Carmela compte tenu de sa condition de choisie pour écrire un témoignage. Un rôle essentiel de l’intellectuel consiste à construire un dialogue entre sujets, ce qui est atteint à partir de la vigilance permanente de la qualité de la représentation de ce sujet muet. Le texte pourra être écrit à partir de l’assimilation ou de la différence, en étant à la fois les extrémités d’une gamme d’actualisations possibles.

L’image du *Mapuche* comme objet, avec une triste origine de guerre dans les événements de La Colonie, est présentée par quelqu’un qui n’est pas *Mapuche*. Nous connaissons l’histoire du peuple *mapuche* comme les actions décrites par des intellectuelles des deux peuples, attestées dans des définitions légales et scientifiques qui, parfois, ne gardent pas l’expression du sentiment de collectivité du groupe (Spivak, 1998 : 193); nous connaissons moins les actions des femmes *mapuche*. C’est pourquoi l’analyse de cette voix est nécessaire dans la reconfiguration du dialogue interculturel.

L’épisode du mutisme à Santiago parle de la langue maternelle comme une appartenance essentielle du sujet, *je pense que cette langue était la chose unique*

*qui était mienne*<sup>10</sup> (Montecino, 1999 : 122), à travers laquelle se déploie l'identité de chacun. Carmela est doublement muette à Santiago, muette de solitude, de déracinement et muette parce qu'elle ne savait pas parler sinon dans sa langue, qui n'est pas comprise par ses patrons. Cette situation peut symboliser une perte d'identité, mais elle peut aussi se constituer dans une forme d'obstination, un exercice de silence volontaire. La réplique existe, c'est le mutisme.

Dans cette émotion, une forme d'expression silencieuse qui pourrait bien représenter la tristesse ou la mélancolie, qui est méditative ou en train d'évaluer la situation, et on ne trouve pas les mots pour dire quelque chose ou bien on choisit le silence. Ce mutisme volontaire peut aussi révéler un acte de révolte, en affirmant dans l'anonymat ce qui n'est pas accepté ou en laissant en dehors celui duquel on se méfie. Cet acte conforme une force du subalterne : *parce que bien qu'elle lui ait dit que c'est la page dans laquelle ses rêves sont écrits, il y a des secrets qu'elle ne révélera jamais, (...) les secrets qu'il serait inutile de transposer dans une autre langue*<sup>11</sup> (Montecino, 1999 : 159).

Avec les mêmes difficultés antérieures, voire un seul échange perceptible dans la fiction, les chapitres 6 et 7, révèlent un dialogue de sourds. L'épisode sur les militaires vient couronner la séparation où la protection provient des graines (lien avec la nature) que l'étudiante porte dans ses poches et qu'elle utilise contre les militaires qui servent le gouvernement chilien, et qui ne sont considérés ni par les *Mapuche* ni par elle et ses compagnons d'université, du même camp, mais ce sont plutôt des personnes que l'on craint et qu'on évite. Un miroir qui reflète l'asynchronie décrite raconte le processus compliqué de prendre un témoignage, étant donné que la compréhension est active et a un caractère créateur (Bajtin, 1997 : 364).

Finalement, les chapitres 8 et 3 constituent la fin et le principe de l'histoire de Carmela. Là, sa vie est connue par tout ce qu'elle avait omis d'avance. Pour sa part, la jeune universitaire va à la recherche de quelque chose : *je suis restée parce qu'elle attendait quelque chose, parce qu'elle savait qu'il y a toujours quelque chose de plus*<sup>12</sup> (Montecino, 1999 : 210).

Il y a une responsabilité dans le fait de maintenir le subalterne comme inachevé, c'est-à-dire, un sujet dans un processus de construction. Comme renfort à ces approches, pour Bajtin les forces de structuration du langage expriment les plus amples forces, dont les mouvements d'unification et de centralisation sont parallèles et complémentaires aux processus politiques, sociaux et culturels de centralisation (Bajtin, 1989 : 80-88). Ces forces générées dans les événements humains contribuent à la constitution du citoyen, et donc, c'est un processus constant de

construction d'un sujet situé socialement et actif, entendu dans sa capacité de réponse devant autrui, *l'homme rencontre les yeux de l'autre ou voit avec les yeux de l'autre*<sup>13</sup> (Bajtin, 1997 : 327-328). Le personnage de l'étudiante fait de même, elle cherche un lieu dans le circuit de production de la classe dominante, choisit l'université; ensuite, elle ouvre un chemin et commence à dialoguer avec ses différences.

L'idéalisation du subalterne est compréhensible pour une autre raison. Le dialogue entre les *Mapuche* et *huincas* dispose plutôt d'expériences isolées dans lesquelles la plupart des premiers obéissent au mythe du peuple héroïque.

### 3. Le dialogue possible, la compréhension à prouver

Carmela ne nie pas sa culture, elle l'évalue et critique le savoir des livres de l'anthropologue : *vous n'avez pas d'yeux pour connaître encore* (Montecino, 1999 : 99). Mais le subalterne colonisé est hétérogène et vit une fragmentation, certains suivront le modèle chilien, en s'oubliant d'eux-mêmes. Elle se permet de regarder en ce sens, sa cousine qui travaille à Santiago. La cousine a changé son aspect, ses vêtements, a frisé ses cheveux, et essaie de prouver qu'elle va bien, en s'efforçant d'apporter des cadeaux comme témoignage. Pendant les six ans travaillés à Santiago, depuis ses quatorze ans, Carmela a vécu l'aliénation, s'étant complètement oubliée. Elle explique sa maladie permanente comme conséquence de la nostalgie et la culpabilité résultant du fait de contredire son *püllü* (esprit).

La première inquiétude qui apparaît est en relation avec le type de tâche réalisé par l'anthropologue. En effet, la tâche d'écriture lorsqu'elle n'est pas ciblée irrite la personne interrogée. Par ailleurs, il y a dans l'attitude de l'anthropologue une conformité devant l'incompréhensible : *je transcris déjà sans demander; parce que je comprenais avec les années la stérilité de ce geste*<sup>14</sup> (Montecino, 1999 : 160).

Est-ce un manque de critique ? Qui est obligé, alors, de faire l'anthropologue-enquêteur ? Selon Spivak (Spivak, 1998 : 227), lire et écrire de façon à ce que l'impossibilité de telles négations individuelles des privilèges institutionnels de pouvoir (auto)octroyés et par conséquent, niés à l'autre, soit sérieusement prise. C'est dire, le critique a une responsabilité inéluctable dans la génération de pensée contre-hégémonique.

La deuxième problématique de l'anthropologue qui prend le témoignage est liée à la tâche qu'elle assume, être un papier dans lequel la subordonnée inscrit ce qu'elle veut. Cela pourrait sembler complexe, puisqu'elle assume une prétention de transparence. Cependant, plus qu'arriver à être transparente, elle agit depuis



sa condition de femme intellectuelle qui offre sa voix en faveur de Carmela, mais il faudrait lui demander si elle est consciente des raisons du mutisme - voix contrôlés par la *machi*. Penser que l'anthropologue n'est pas complice volontaire du système, ce n'est pas suffisant. Elle pourrait même devenir naïve, étant donné que pour subvertir son lieu, elle requiert non seulement d'utiliser l'éloquence, mais encore l'autocritique, puisque dans ce contact se crée un apprentissage interculturel.

La situation de l'anthropologue de cette réflexion semble s'approcher de l'idéal différencié par Spivak, où l'action est l'assimilation, puis : l'élaboration d'une levée, enveloppée d'une prise de conscience de l'insurgée [qui doit être soignée pour qu'] *elle ne se congèle pas dans un objet froid de recherche ou ce qui est pire, dans un modèle à imiter* (Spivak, 1998 :198).

Nous parlons d'une anthropologue blanche mais rebelle, qui a été influencée par la *machi* qui l'a élevée, malgré tout, qui n'oublie pas ses coutumes plus enracinées, comme faire son *pillantun* (la prière matinale) ou enterrer ses cheveux quand elle les coupe, pour qu'ils ne lui fassent pas du mal. Cette autocritique volontaire oblige à aller plus loin, et donc le rôle que l'anthropologue organique assume en opposition à l'usage traditionnel (Gramsci, 1967 : 42) implique une action reproductive, diffuseuse de l'idéologie du groupe hégémonique auquel elle appartient. La notion d'*intellectuel de masse*, proposée par Gramsci, parle de cette fonction, destinée à persuader dans un groupe dérivé de la société contemporaine, de figure multiforme et d'origine hétérogène. La conscience critique sur l'environnement, spécifiquement le contexte historique, tant du peuple *mapuche* que de la situation de répression dans laquelle on vivait dans le Chili des années quatre vingt, rend possible le fait de secouer la passivité déclarée de l'anthropologue.

Maintenant, cette qualité d'intellectuelle organique se livre à la clarté d'un phénomène interdépendant de l'autre qui le détermine. Nous parlons directement du fait dont la marchandise n'est pas seulement les produits élaborés, mais aussi les attitudes et surtout, les relations. Nous faisons référence concrètement à l'impossibilité de changer le témoignage en marchandise, comme tâche de l'intellectuel organique et hégémonique que semble préférer l'auteur : *pour moi, le fait de faire le livre impliquait aussi de lui ouvrir d'autres portes et qu'elle vit maintenant avec tout l'intérêt causé par la publication*<sup>15</sup> (Peña, 1999).

Dans ce cas, le fétiche est la vie de l'autre, la consommation facilitée par l'anthropologue et qui ne profite pas alors d'ouvrir d'autres portes (Peña, 1999). L'occupation de l'autre (Spivak, 1998 : 194) n'est pas facile, le personnage se sent divisé par la légèreté de son être, par l'opposition des autres à son amitié avec Carmela, par sa propre représentation des *Mapuche*, ce qui est un travail de désapprentissage.

Et comment désapprendre ? Cherchant à apprendre à se diriger vers le sujet historiquement muet, représenté chez la femme subalterne (essayant plutôt de l'écouter que de parler pour elle), fait qu'une intellectuelle post-coloniale désapprend systématiquement des privilèges convenus à la femme de son circuit. Cet apprentissage systématique implique d'apprendre à critiquer le discours post-colonialiste avec les meilleurs outils que lui même peut avoir (Spivak, 1998 : 209).

On apprécie aussi une Carmela divisée qui occupe le lieu de *la classe du rez-de-chaussée* de Guha, elle appartient aux gens, mais son lieu n'est pas confortable. La révolte par rapport au lieu assigné se valorise à l'heure de se reconnaître et à l'heure de reconnaître l'autre. Carmela s'identifie avec son lieu, mais elle n'accepte pas d'être muette, elle est claire sur sa différence et sait aussi qu'il s'agit d'une différence qui importe, qui doit s'éveiller. Elle décide de montrer sa pensée par sa voix. Les deux groupes se regardent, pour se reconnaître, pour se comprendre. José, le *weupin* (qui fait des discours) a touché le visage de la future femme de lettres (l'anthropologue), pour la reconnaître, l'a invitée à connaître sa *ruca* (maison mapuche). Il ne la considérait pas comme suspecte, il la reconnaissait différente des *huincas* qui voulaient lui voler sa terre (Montecino, 1999 : 91). Pour cette femme venue de l'autre monde, les *Mapuche* étaient un lieu de protection. Elle sent que la rencontre et la compréhension mutuelle est possible, puisqu'elle a confiance que des peuples anciennement ennemis, peuvent lorsqu'ils se reconnaissent, dialoguer et se comprendre.

L'anthropologue n'assume pas d'attitude de supériorité, et donc, la représentation ne cherche pas à substituer la marginalisée, elle n'est pas le détenteur du pouvoir qui parle à la place de la subalterne. Elle semble plutôt se laisser porter par le sens intime que cette rencontre produit, comme lorsque Carmela l'invite à danser, lors de la cérémonie sacré du *nguillatun* où elle ne peut pas renoncer à sa transfiguration : elle a changé ses blue jeans par la jupe du rituel, et elle a peint sur ses joues deux lunes bleues.

La *violence épistémique* contre les femmes indigènes, dans le cas analysé par Gayatri Spivak, permet d'articuler une écriture de la subalterne qui implique un registre d'éléments peu définis, perceptibles dans la relation entre l'écriture large (une violence générale envers tout le groupe subalterne) et l'écriture restreinte (une violence exercée seulement envers les femmes). Ce seront ces éléments qui donneront un espace au nouvel épistème.

#### 4. Conclusion

En bref, l'anthropologue simplifie le témoignage de la *machi* alors qu'il serait pertinent de la reconnaître dans ses contradictions et sa différence. Pour Spivak, il ne s'agit pas de représenter quelqu'un (*vertreten*), mais d'apprendre à se représenter (*darstellens*) soi-même (Spivak, 1998 : 201).

L'intercompréhension entre le binôme *machi*-anthropologue de gauche est un véritable pari. En effet, il s'agit de deux êtres distincts par leur rôle et cependant, proches par leur genre qui les rend subalternes. Par ailleurs, à l'intérieur de la conception gramsciana, la situation de domination cache une erreur. Le problème se produit lorsqu'on pense que la classe dominante construit sa propre culture en opposition à la populaire. En effet, la représentation des subordonnés se réalise à travers la construction d'un nouveau regard du monde, où la participation de chaque personne est exigée par son action. Même s'il existe des tâches distinctes dans la société, nous sommes des intellectuels (Gramsci, 1967 : 31-35).

La construction de l'intellectuel peut être analysée de deux manières, comme une expression de passivité, permettant que les choses passent à travers lui, ou une image de proactivité, prenant la décision de controverser sa place dans le monde. Finalement, la tâche de l'intellectuel latino-américain comme celle de ceux qui répondent de façon insurrectionnelle à la construction du sujet subalterne, est d'être avant tout en face de sa propre conscience. La difficulté consiste à s'exposer, puisque l'incursion dans cet autre si lointain, si proche et si effacé, modifie les cadres référentiels dans lesquels nous avons appris à voir la réalité.

#### Bibliographie

- Althusser, L. 1984. *Essays on Ideology*. Londres : Editorial Verso.
- Amaro, R. 1999. « Secretos de una machi ». *La Nación*, Santiago, Chile, s/p.
- Bajtín, M. 1989. *Teoría y estética de la novela*. Madrid : Taurus.
- Bajtín, M. 1997. *Estética de la creación verbal*. México : Siglo XXI.
- Foucault, M. 1991. *Microfísica del poder*. España : Ediciones de la Piqueta.
- Gramsci, A. 1967. *Cultura y literatura*. Madrid : Ediciones Península.
- Jofré, M. (ed.) 2011. *Mijail Bajtín y la cultura*. Santiago : Ventana abierta. [Consulté le 15/07/2015] de <https://puertaabiertachilemexico.wordpress.com/2011/09/05/bajtín-y-la-cultura-manuel-jofre/>
- Lévi-Strauss, C. 1997. *Antropología estructural*. Barcelona : Atalaya.
- Marchese, Á., Forradellas, J. 1989. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. España : Ariel.
- Montecino, S. 1999. *Rêve avec une lune décroissante. La biographie d'une machi (Sueño con menguante: Biografía de una machi)*. Santiago : Editorial Sudamericana.
- Morales, L. 2001. *La escritura de al lado. Géneros referenciales*. Chile : Editorial Cuarto propio.

- Peña, P. 1999. « La sabiduría de un pasado vivo en la modernidad ». *OEI* <http://www.oei.org.co/sii/entrega18/art04.htm> [Consulté le 30/06/2015]
- Rivera, A. 1999. « La historia secreta de una *machi* ». *Las Últimas Noticias*, p. 43.
- Spivak, G. 1998. *¿Puede hablar el subalterno?*, *Orbis Tertius* 6, p. 175-235.
- Zerán, F. 1999. *Los quiero libres, autónomos e independientes*. Rocinante, 9, p. 10-13.

## Notes

1. En él alguien, un yo, habla y dice haber visto u oído tal o cual cosa, y lo que dice es un elemento de prueba, que establece o contribuye a establecer una verdad, cualquiera sea (incluso una verdad aparente, engañosa).
2. Mientras viva no me olvidaré de lo sagrado que nos dejaron, que me dejó mi abuelita.
3. Aukinko quiere decir que va a sonar en todas partes, igual que una música fuerte que se toca y en todas partes se oye. Eso significa la palabra: en todas partes se oye y suena fuerte.
4. Cada vez más los mapuche y huincas nos estamos mirando como extraños, y yo no quiero que nos miren como extraños.
5. Tal vez nos conozcamos desde siempre pensé, (...) más que nada es la liberación de algo que ha estado tapiado, semioculto, entrampado en la desmemoria y que comienza a agitarse, a desatarse hasta encontrar un olor, un sabor, un sonido en el cual se posa y descubre que ya lo ha olfateado, escuchado, visto, y hasta experimentado.
6. Te voy a contar lo que no te he dicho: Mi mamá me soñó a mí, que yo estaba destinada a los remedios.
7. Siempre la *machi* andaba conmigo, me conversaba, pero yo no le entendía lo que me conversaba. Es que en ese tiempo yo estaba con vestido de huinca.
8. Dans la métonymie, il est nécessaire de faire une étude des marques connotatives et dénotatives du sémème qui sera complétée par les marques de contexte et de circonstance qui sont sélectionnées pour donner une forme à la figure.
9. Yo había hecho mi práctica de antropóloga en el análisis de la construcción socioeconómica de una comunidad, y en mis idas a terreno no veía nada de los sueños, esas cuestiones para mí no existían (...) en ese contexto llegué a la casa de Carmela Romero, pero ella me llevaba a los bosques, y me hablaba de las plantas, y me contaba de los sueños, pero yo estaba preocupada de otros temas. Cuando digo que ella me escogió, es verdad.
10. Pienso que ese idioma era lo único que era mío.
11. Porque aunque le ha dicho que es la página en la que se escriben sus sueños, hay secretos que jamás le revelará, (...) secretos que, por lo demás, sería inútil trasladar a otro idioma.
12. Me quedé porque estaba esperando algo, porque sabía que siempre hay algo más.
13. El hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro.
14. Yo transcribo ya sin preguntar; porque he ido comprendiendo con los años la esterilidad de ese gesto.
15. Para mí, el hacer el libro implicaba también abrirle a ella otras puertas, y que está viviendo ahora con todo el interés que ha causado su publicación.

# **Synergies Chili n° 11 / 2015**



Compte rendu  
de travaux de recherche





## Traduction d'éléments culturels dans le film *Shrek*<sup>1</sup>



**Camila Schilling Barrientos**

Universidad de Concepción, Chili

camilaschillingb@gmail.com

Reçu le 14-11-2014 / Évalué le 21-08-2015 / Accepté le 18-10-2015

### Résumé

Cet article présente une analyse des références culturelles du film d'animation *Shrek* (2001) et leur traduction de l'anglais vers l'espagnol latino-américain. Elle a été effectuée à partir des versions originales et doublées et sur la base de 8 catégories présentées par Marcos Rodríguez Espinosa (2001). En premier lieu, nous avons recherché les segments dans lesquels se présentaient les références culturelles dans la VO et leur traduction dans la VD, ensuite, nous les avons classées selon les catégories de Rodríguez Espinosa et pour finir, nous avons sélectionné certains cas représentatifs dans le but d'analyser les différentes solutions traductologiques, données par le traducteur du doublage. Par la comparaison de ces versions, nous sommes arrivés à identifier l'utilisation de différentes techniques de traduction et nous avons mené une réflexion sur la difficulté que représente le fait de transmettre les références culturelles dans une autre langue.

**Mots-clés :** traduction audiovisuelle, doublage, références culturelles

### La Traducción de elementos culturales en el filme *Shrek*

#### Resumen

Este trabajo analiza los referentes culturales de la película de animación *Shrek* (2001) y su traducción del inglés al español latinoamericano, a partir de las versiones originales y doblada de la película y de acuerdo a las ocho categorías presentadas por Marcos Rodríguez Espinosa (2001). En primer lugar, se buscó segmentos en que aparecieran referentes culturales en la VO y sus traducciones en la VD, luego se les clasificó de acuerdo a las categorías de Rodríguez Espinosa, para finalmente seleccionar algunos casos representativos para analizar las diferentes soluciones traductológicas a las que llegó el traductor de doblaje. Con la comparación de las versiones, se identificó el uso de diferentes técnicas de traducción y se reflexionó sobre la dificultad para traspasar los referentes culturales de una lengua a otra.

**Palabras clave:** traducción audiovisual, doblaje, referentes culturales

### Translation of cultural elements in the film *Shrek*

**Abstract:** In this study, an analysis is made of the cultural references of the animated film *Shrek* (2001) and its translation from English to Spanish using the original and dubbed versions and based on the eight categories submitted by Marcos Rodríguez Espinosa (2001). First, segments including cultural references were identified in the OV and their translations in the DV; then they were classified according to the categories of Rodríguez Espinosa, and finally some representative cases were selected in order to analyze the different translation solutions taken by the dubbing translator. Through the comparison of both versions of the film, different translation techniques were identified and the difficulty to transfer the cultural references from one language to another was analyzed.

**Keywords:** multimedia translation, dubbing, cultural references

#### 1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, les Chiliens vont de plus en plus au cinéma et préfèrent les films étrangers, surtout ceux qui proviennent des États-Unis. Ceci nous amène à penser que ces films sont en anglais et que seul un pourcentage restreint de la population peut les comprendre. De cette constatation naît la nécessité de la traduction audiovisuelle et de ses différentes modalités comme le doublage et le sous-titrage. Alors que dans le cas du doublage, le texte visuel ne subit aucune altération et le texte oral original est remplacé par un autre dans la langue cible, dans le cas du sous-titrage, il est nécessaire d'insérer un texte écrit dans la partie inférieure de l'écran et le texte oral original reste intact.

Le présent article est un résumé qui présentera une partie seulement de l'analyse effectuée dans le travail de mémoire de fin d'études dans le cadre de la filière de Traduction/Interpretación de l'Université de Concepción intitulé *Traducción de elementos culturales en el filme animado Shrek según el análisis de Marcos Rodríguez Espinosa*. Ce travail présente une étude des éléments culturels présents dans le film d'animation, *Shrek* (2001). Le doublage de ce film soulève des problématiques qui méritent d'être analysées d'un point de vue traductologique et, pour ce faire, les éléments culturels y sont analysés selon huit catégories présentées par Marcos Rodríguez Espinosa, professeur de traduction de l'Université de Málaga. Ces catégories renferment différents éléments culturels qui se retrouvent dans les textes audiovisuels et qui doivent être identifiés et analysés pour arriver à une traduction audiovisuelle adaptée à un public cible.

C'est dans le but d'analyser les différentes solutions de traduction apportées par le traducteur, auteur de la version doublée (désormais VD) que nous avons comparé les fragments qui contiennent des éléments culturels de la version originale (désormais VO) en anglais avec ceux de la VD en espagnol latino-américain.



Une fois effectuée, la répartition des fragments dans les différentes catégories, nous avons procédé à l'analyse de cas représentatifs pour chacune d'entre elles. Sur la base de ce qui avait été observé dans le film *Shrek*, nous avons obtenu un panorama général des décisions prises par le traducteur de la version doublée en ce qui concerne les éléments culturels du film d'animation, destiné à un jeune public.

## 2. Marcos Rodríguez Espinosa et sa classification

Rodríguez Espinosa est titulaire d'une licence en philologie anglo-germanique, docteur en philologie anglaise et professeur titulaire du département de Traduction et Interprétation de l'Université de Málaga. Dans son article intitulé *Subtitulado y doblaje como procesos de domesticación cultural* (2001), il propose aux traducteurs une classification des éléments culturels importants, à identifier au moment d'aborder un travail de doublage ou de sous-titrage de scénarios cinématographiques.

### 2.1. Traduction des noms propres

L'étude des noms propres constitue un élément fondamental dans ce travail de recherche puisque les conclusions obtenues permettent de formuler les premières hypothèses, quant à la nature des normes de traduction qui vont régir la méthodologie du traducteur. Ainsi, Hermans (1988: 88) fait la différence entre les *conventional names*, ceux qui sont dépourvus de charge sémantique et les *loaded names* ou les noms qui sont d'une certaine façon motivés. Dans cette catégorie, nous pouvons observer l'utilisation de différentes techniques de traduction (Hurtado, 2001: 269-271) telles que l'adaptation, la traduction littérale et l'usage d'équivalents passés dans le langage courant.

Nous pouvons aussi rajouter le transfert direct. C'est la technique utilisée dans le cas du nom du personnage principal, Shrek et de Lord Farquaad. Shrek est conservé tant dans le cas du personnage principal que pour le titre du film et cela fonctionne relativement bien puisqu'en plus d'être court, le mot est facile à retenir et à prononcer. Pour Lord Farquaad, le fait de maintenir le nom en anglais ne génère pas de rejet de la part du public puisque ce dernier est habitué aux emprunts à cette langue notamment, celui du mot *lord* et, si cette appellation avait été traduite par *señor*, la connotation de noblesse donnée par le mot en langue originale aurait été perdue.

Dans le cas de Princesa Fiona et de Burro, c'est le choix de la traduction littérale qui a été fait. *Princess Fiona* de la VO devient Princesa Fiona en VD et

cette traduction fonctionne relativement bien également puisque le mot *princesa* est reconnaissable par le public. En revanche, dans le cas de Donkey dans la VO et de Burro dans la VD, le choix de traduire directement le nom de cet animal est dû à l'importance du personnage ainsi qu'au jeu de mots qui se produit avec le stéréotype incarné par un âne dans la VD. Le recours à cette technique constitue donc une bonne solution.

Bien qu'il existe d'autres techniques pour la traduction des noms propres, nous voudrions nous arrêter sur ce que nous avons identifié comme les cas spéciaux. Nous faisons dans ce cas-là, référence aux noms propres dont la technique de traduction utilisée ne correspondait à aucune des techniques proposées par Amparo Hurtado. Nous avons ici le cas de Monsieur Hood et les Merry Men, qui attireraient l'attention, non seulement parce qu'ils comportent une caractérisation française dans les deux versions mais surtout parce que dans le cas des Merry Men, le choix appliqué dans la VD qui est de traduire ce nom par *Mosqueteros* nous semble ne pas être la meilleure des solutions, puisqu'il ne s'agit en aucun cas des *Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas. De plus, ils n'utilisent pas d'épées mais des flèches et, les mousquetaires sont apparus au XVIII<sup>ème</sup> siècle, alors que les compagnons de Robin des Bois sont eux apparus au XIII<sup>ème</sup> siècle. Les Mousquetaires sont donc postérieurs. L'expression correcte aurait été une allusion à ces derniers comme *los valientes compañeros de Robin Hood*.

## 2.2. Traduction des aliments

Les aliments et les boissons sont des éléments étroitement liés à la culture d'un pays déterminé. D'après Nida (1964: 216-217), ces éléments peuvent présenter de nombreux problèmes pour le traducteur puisque les extensions d'un sens sont propres à un système et fonctionnent rarement dans un autre. L'exemple qui est inclu plus loin est une adaptation et correspond à la scène où Shrek et Burro vont sauver la Princesa Fiona. Les deux personnages marchent à travers un champ cultivé, entouré de tournesols et discutent sur la description des ogres. Shrek compare les ogres à des oignons puisqu'ils sont constitués de plusieurs couches, mais, la comparaison ne plaît pas à Burro et ce dernier argumente que tout le monde n'aime pas les oignons, en revanche, tout le monde aime les glaces.

La VO se réfère aux *parfaits* alors que la VD utilise l'*helado napolitano*. Le *parfait* est un dessert qui est constitué de glace et de fruits, servi dans de grandes coupes dans lesquelles les différentes couches se distinguent facilement. Un *helado napolitano*, plus connu au Chili sous le nom de *cassata*, est une glace constituée de trois couches : chocolat, vanille, fraise. Bien que les deux correspondent à des

desserts à base de glace et sont constitués de plusieurs couches clairement visibles, le *parfait* contient en plus des fruits. Cette traduction pourrait ne pas fonctionner au Chili mais, elle peut fonctionner pour les autres pays d'Amérique Latine. Cela est donc la conséquence d'un doublage pour un public cible extrêmement varié.

### 2.3. Traduction de l'humour

Dans cette catégorie, nous considérons tous les éléments qui suscitent le rire, c'est-à-dire, toutes les situations où les énoncés contiennent un effet comique. Ce film est rempli d'humour, surtout au double sens, qui cible les adultes et les adolescents. L'exemple suivant se rapporte à la petite taille de Lord Farquaad et renferme différentes expressions au sens figuré dont il convient de faire une interprétation littérale. Shrek et Burro savent que le futur roi est petit et se moquent de lui alors que, sans le vouloir, Princesa Fiona vient renforcer le côté humoristique.

Dans la VO, Shrek utilise l'expression *in short supply* qui est rendue par l'allusion faite à *chicos especiales*, tant *short* que *chico* font allusion à la petite taille. Ensuite, Burro commente « *Those who think little of him* » ce qui est traduit dans la VD par « *Es tan pequeño que no le cabe la menor duda* »; dans ce cas, en anglais, seul le mot *little* est utilisé pour faire référence à cette petite taille, alors qu'en espagnol l'adjectif *pequeño* est renforcé par *no le cabe la menor duda*. Enfin, Princesa Fiona parle de *measure up* et en espagnol, de *estar a la altura*. Elle arrive ainsi, dans les deux langues, à évoquer à la fois la taille et le niveau intellectuel du personnage. C'est l'exemple d'une bonne solution de traduction de l'humour entre une langue et une autre.

### 2.4. Traduction des références littéraires

Les références littéraires constituent une unité textuelle problématique dans le processus de traduction. Il s'agit en effet à de nombreuses reprises, « d'une façon de s'exprimer insinuante ou énigmatique, pleine de sous-entendus, faisant appel aux connaissances réelles ou supposées des destinataires, à leur culture, à leur encyclopédie du genre »<sup>2</sup> (Mortara Garavelli citée dans Martínez Fernández, 2001: 88).

Un des éléments présents dans cette catégorie du film est une adaptation où l'on remplace le personnage d'une chanson d'enfants (The muffin man) par le personnage d'un programme télévisé chilien pour enfants (Pin Pon), célèbre pour ses chansons pleines de références qui se concentre principalement sur l'enseignement des

habitudes, des valeurs. Cet exemple est extrait de la scène dans laquelle l’Homme de Jengibre est torturé par Lord Farquaad dans le but de savoir ce qu’occultent les créatures de contes.

Dans la VO, Jengi dit que c’est the muffin man, mais, la VD fait allusion à Pin Pon. Lorsque nous comparons les paroles de la chanson *The muffin man* avec ce que disent Jengi et Lord Farquaad dans la VO, nous nous rendons compte que les phrases sont ordonnées de la même façon. Par exemple, dans la première partie, lorsque Jengi demande « *Do you know the muffin man?* », cela correspond à la première ligne de la chanson. Puis, Lord Farquaad répond « *Yes, I know the Muffin Man* » ce qui correspond à la première ligne de la seconde strophe. La seule chose qui semble changer est la référence au fait qu’il soit marié.

D’autre part, lorsque la VD évoque Pin Pon, le traducteur utilise sa chanson la plus connue intitulée *Pin Pon es un muñeco*. Dans cette version, nous assistons au même phénomène qu’avec l’analyse de la chanson *The muffin man*. Jengi demande à ce dernier s’il connaît Pin Pon. Cela n’apparaît pas dans la chanson, mais ensuite Jengi dit « *Sí, se lava su carita con agua y con jabón* », ce qui correspond à la fin de la strophe.

Nous pourrions affirmer que le fait de faire référence à Pin Pon est une bonne décision de traduction puisque la VO contient une chanson et la VD aussi; de plus, la chanson en anglais de la VO n’est pas connue du public hispanophone. En changeant de point de référence, le film ne semble pas souffrir de changement en termes de contenu, mais, la référence culturelle à Pin Pon pose un problème de localisation de la traduction car, bien que ce soit une excellente référence pour un public chilien, elle ne l’est pas forcément pour le public latino-américain en général, étant le public cible de la traduction. Ceci pourrait représenter un problème de compréhension mais, en insérant une partie de la chanson de Pin Pon qui décrit ce personnage, le public peut ainsi se faire une idée de l’allusion et la référence paraît moins lointaine.

## 2.5. Traduction de jeux de mots

Les jeux de mots, en tant que figures littéraires, sont basés sur la singularité sémiotique que certains composants lexicaux acquièrent dans un texte déterminé, en fonction de leurs caractéristiques phonétiques et graphiques ou même de leur sens. La particularité de cette catégorie repose sur la difficulté à réaliser une traduction fidèle, où le contenu soit transposé dans l’autre version et en plus, que l’effet produit sur le public cible de l’original soit maintenu sur le public cible

de la version traduite. L'exemple qui suit est une traduction correcte du point de vue du sens mais qui ne parvient pas à transposer l'effet du jeu de mot dans la langue cible. Cet exemple est extrait de la scène où Burro et Shrek arrivent à la tour du dragon pour sauver Princesa Fiona. Shrek dit à Burro qu'il faut chercher les escaliers pendant que lui recherche le dragon.

Dans la VO, le jeu de mot est basé sur l'acception du mot *step* dans différentes expressions et collocations. Dans la première phrase, « *take drastic steps* », il est utilisé dans le sens de *medidas*. Ensuite, dans la phrase « *I wish I had a step right here* » le même mot est traduit par *escalera*. À sa troisième apparition, dans la phrase « *I'd step all over it* », le mot *step* est traduit par *pisar* en espagnol. Dans la VO aussi, il existe un jeu de mots avec *stairs* et *master* qui apparaissent à deux reprises dans les phrases « *I'm the stair master* » et « *I've mastered the stairs* ». Comme ces phrases interviennent l'une à la suite de l'autre, il se produit un jeu de mots en utilisant *master* en tant que substantif dans la première et en tant que verbe dans la seconde.

Dans la VD, le traducteur adapte le contenu du message en anglais. Avec « *va a sentir pasos* », il veut dire que l'escalier devrait avoir peur de lui (Burro), puis, il se rétracte et il passe de maître des escaliers à ressentir de la haine pour eux. Ensuite, il les menace à nouveau lorsqu'il dit: « *Seguro me va a rogar. Ya no me subas...* ». En réalité, il est ridicule de penser qu'un âne menace des escaliers et qu'il est presque dans l'attente d'une réponse de leur part, puisque les escaliers sont des choses inanimées. Nous pouvons donc dire que dans cet exemple, il n'existe pas d'équivalence entre le contenu du texte d'origine et celui du texte cible, et, bien que le traducteur soit arrivé à créer un jeu de mots, il est maladroit et, celui-ci ne porte pas sur l'acception des différents mots puisque dans ce cas, l'espagnol ne le permet pas.

## 2.6. Traduction et identité nationale

L'identité nationale est étroitement liée avec les traits et les caractéristiques propres à une société, une nation, un pays. Dans ce film, le personnage de Burro dans la VD et de Donkey dans la VO est un échantillon clair de deux identités nationales différentes : dans la VO, il incarne l'identité afro-américaine et dans la VD, l'identité mexicaine. Tant dans la VO que dans la VD, il existe des traits caractéristiques faciles à associer à une identité nationale en particulier. L'adaptation qui est faite dans ce cas est intéressante. Elle est en effet très bien réussie et est même parfois de meilleure qualité que la VO.

Dans la VO, Donkey est interprété par Eddie Murphy, acteur, producteur, chanteur et humoriste afro-américain. Donkey est un âne bavard, excessif, sensible, dramatique, mais qui apporte la touche comique à *Shrek*.

Ce personnage de la VO est afro-américain et nous pouvons constater plusieurs exemples de marques textuelles dans ses interventions qui le démontrent, comme par exemple, l'utilisation de formes verbales simplifiées comme *wanna*, *gonna* et *gotta*; l'omission de certaines sonorités comme le sont les marques de discours oral colloquial (*bout* pour *about*, *sproutin* à la place de *sprouting*); l'usage de la double négation (Man, that *ain't nothing* but a bunch of little dots); et les changements d'une voyelle pleine pour la voyelle /ə/, son neutre et non accentué, marque du discours colloquial, comme *ya* à la place de *you*.

Dans la VD, c'est Eugenio Dervez qui fait la voix de Burro. Il est acteur, comédien, producteur de télévision et producteur de cinéma mexicain. Il a également travaillé en tant qu'acteur de doublage dans de nombreux films. Dervez a déclaré au journal en ligne *Informador.mx*, que Burro est un animal représentatif des caractéristiques des mexicains et qu'on lui a laissé une grande liberté pour changer les dialogues qui lui ont été donnés au début du travail de doublage. Il a également ajouté que le personnage est devenu une référence populaire et que son personnage (Burro) avait eu plus d'impact que celui de la version anglaise, non pas en voulant dire que sa version était meilleure, sinon que le doublage en espagnol avait volé de ses propres ailes.

Dans la VD, Burro se démarque définitivement de Donkey et fait son propre chemin. Burro est un personnage comique qui exacerbe son côté dramatique et excessif. Sa façon de parler possède de nombreuses marques du mexicain cordial qui le rend unique, comme par exemple, lorsqu'il utilise des tournures familières de l'espagnol du Mexique (*chido*, *cuate*, *chale*), lorsqu'il a recours à l'inclusion finale de mots avec les sonorités /n/ o /s/, marque d'usage incorrect dans le discours oral (*nadien* au lieu *nadie*); la répétition de mots dans une même phrase (¡Yo! ... ¡Yo sé!, ¡Yo sé!, ¡Pregúntame! ¡Pregúntame!); l'omission d'une partie du début ou de la fin d'un mot (*pérate* pour *esperate*); l'utilisation de diminutifs ou d'augmentatifs (*miedito*, *grandísimo*); et le changement de sonorités /f/ par /x/ (*juerte* au lieu de *fuerte*). De plus, dans la traduction, nous observons un jeu très clair avec les caractéristiques des ânes dans des phrases clairement reconnaissables par le public (*El burro por delante, ponerle la cola al burro, la burra al trigo*).

### 3. Conclusion

A travers l'analyse que nous avons réalisée, nous constatons un recours à différentes techniques de traduction par catégorie. Cela donne ainsi toute une gamme de solutions de traduction dont la qualité est variable. Elles peuvent être excellentes ou plus ou moins bonnes. Pour chaque catégorie, il convient de ne pas perdre de vue le récepteur du doublage et comment la traduction peut affecter sa compréhension du film.

Lorsque nous étudions la traduction audiovisuelle, nous nous rendons compte qu'elle présente certaines similitudes avec la traduction littéraire. En effet, elles constituent toutes deux un défi pour le traducteur, surtout en ce qui concerne la traduction des aspects formels du texte, en plus du contenu. Le traducteur doit être l'auteur d'un nouveau texte, sans pour autant oublier l'auteur d'origine et ce que celui-ci a voulu faire passer avec son œuvre. Comme Newmark (2002:171) l'affirme, il n'est pas possible de traduire mot à mot, mais il convient de traduire une phrase, un livre, en se focalisant sur la culture de l'œuvre originale, sur les normes stylistiques, sur la traduction de dialectes et sur le style de l'auteur. Ces idées s'appliquent parfaitement à la traduction audiovisuelle.

Comme nous l'avons mentionné concernant le doublage de *Shrek*, différentes techniques de traduction ont été utilisées dans le cas des noms propres : l'adaptation, les équivalents adaptés au contexte, la traduction littérale, le transfert direct de l'anglais à l'espagnol alors que dans le cas de la nourriture, le traducteur a eu recours à des généralisations et à des adaptations.

La traduction de l'humour et des jeux de mots font surgir un dilemme entre faire passer le contenu ou l'effet du message original. Alors que dans le cas de la traduction de l'humour, il est recommandé de traduire l'effet et non le contenu, autrement dit, de privilégier l'effet comique plutôt que le contenu du texte en soi, pour la traduction des jeux de mots, nous pouvons observer trois solutions différentes : la première permet de faire passer à la fois le contenu et l'effet produit, la seconde, seulement le contenu, mais l'effet sonore est perdu, et la troisième transmet l'effet sonore mais le contenu change totalement. Ainsi, les jeux de mots tout comme l'humour en général, présentent des difficultés au moment de leur traduction et ceci est directement lié à la complexité du processus et au défi que peut représenter l'absence d'équivalent dans la langue cible. Le traducteur est donc face à un problème d'intraduisibilité et ne peut le résoudre qu'en ayant recours à des stratégies de traduction.

La traductologue allemande, Christiane Nord, propose la traduction instrumentale. Il est important de la mentionner puisqu'au moment d'analyser les

différents exemples des traductions d'éléments culturels trouvés dans le film, nous nous rendons compte que le traducteur a privilégié la fonction du texte original et le fait de maintenir l'effet plutôt que le contenu. Ce choix nous paraît être la clé du succès de la version doublée.

Dans ce film, l'identité nationale est incarnée par deux personnages. Bien que la construction de l'identité de ces deux personnages dans la version doublée nous semble bien fonctionner, celle de Burro contribue largement au succès du film. Par conséquent, la façon dont on se réfère à une personne, à sa façon de s'habiller ou d'agir sont autant d'éléments qui permettent d'identifier l'appartenance à une identité nationale. Au moment de traduire, il faut faire le choix entre adapter le personnage à une identité plus proche de celle du public cible ou bien maintenir celle du personnage original. Cette solution fonctionne si l'identité du personnage original est facilement reconnaissable par le public cible et permet d'exploiter les éléments que ce dernier lui associe. Ceci nous amène à la traduction exotisante et à la notion de fidélité. La traduction doit alors être compatible avec les attentes du public pour qu'elle soit un succès ou ne soit pas mal interprétée. Le public attend en effet, que l'ensemble de l'information qu'il reçoit, vienne renforcer l'image qu'il a de l'identité nationale, associée au personnage.

Pour finir, il nous semble important de revenir sur la proposition de Rodríguez Espinosa. Elle est d'une grande utilité pour les traducteurs de doublage et de sous-titrage. Elle permet d'identifier les éléments culturels qui pourraient poser problème au moment de leur traduction. Les traducteurs de textes audiovisuels pourraient l'utiliser de façon systématique dans le but d'arriver à une traduction adaptée au plus large public possible et de se faciliter la tâche pour identifier et résoudre un à un, les problèmes d'ordre culturel.

## Bibliographie

- Agost, R., Chaume, F., Hurtado, A. 1999. La Traducción Audiovisual. En Hurtado, A. (ed.). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, p.182-195.
- Agost, R. 2001. Aspectos generales de la traducción para el doblaje. En: ¡Doble o nada! : Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante. [Consultado el 17 de mayo de 2014], [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_7.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html)
- Duro, M. (Coord.). 2001. *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra.
- Hermans, T. 1988. On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar, en M. Wintel (coord.), *Modern Dutch Studies. Essays in Honor of Peter King*. Londres y Nueva York: Atlantic Highlands-The Athlone Press, p. 11-24.
- Hurtado, A. 2001. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.



- Martínez, J. 2001. *La Intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*. Madrid: Cátedra.
- Newmark, P. 2002. *A Textbook of translation*. London: Prentice Hall International.
- Nida, E. A. 1964. *Towards a Science of Translation*. Países Bajos: E.J. Brill, Leiden.
- Nord, C. 1996. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Rodríguez, M. 2001. Subtitulado y doblaje como procesos de domesticación cultural. En M. Duro, *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra, p. 103-117.
- Schilling, C. 2014. *La traducción de elementos culturales en el filme animado Shrek según el análisis de Marcos Rodríguez Espinosa*. Universidad de Concepción, Tesis de licenciatura, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Idiomas Extranjeros.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility*. Londres: Routledge.

### Notes

1. Cet article est un compte rendu de la thèse *Traducción de elementos culturales en el filme animado Shrek según el análisis de Marcos Rodríguez Espinosa*, présentée en 2014, à l'Université de Concepción, au Chili, sous la direction de Alma Pecchi.
2. "(...) de un hablar insinuante, o por enigmas, de un dar a entender, apelando a los conocimientos verdaderos o supuestos de los destinatarios, a su cultura, a su enciclopedia del género".



# Synergies Chili n° 11 / 2015



Allocution





## Allocution à l'occasion du dixième anniversaire de *Synergies Chili*



**Jacques Cortès**

Fondateur et Président du GERFLINT

**Allocution d'ouverture adressée à Madame Marie-Noëlle Antoine à l'occasion de la cérémonie marquant le 10<sup>ème</sup> anniversaire, à Santiago, de la revue *Synergies Chili***

Monsieur le Professeur Carlos Villalon, Président d'honneur de la revue *Synergies Chili*,

Monsieur Jean-Claude Reith, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle près l'Ambassade de France et Directeur de l'Institut Français du Chili

Madame Irène Kirsch, Attachée de Coopération linguistique et Educative

Messieurs les Professeurs Oscar Valenzuela et Patricio Moreno

Madame Marie Noëlle Antoine et Monsieur René Zuniga, Rédacteurs en chef

Mesdames et Messieurs les Membres du Conseil scientifique

Mesdames et Messieurs les Membres du Comité de Lecture

Chers Auteurs,

Chers Amis,

Je ne voudrais pas alourdir l'atmosphère certainement détendue de cette charmante « cérémonie » par un discours académique inopportun, mais vous me pardonneriez certainement d'associer le GERFLINT tout entier à un événement aussi symboliquement important que le dixième anniversaire d'une revue.

En toute amitié et sincérité, permettez-moi, en votre nom, d'adresser une pensée amicale à ceux qui n'ont peut-être pas la chance, comme moi hélas, d'être parmi vous aujourd'hui. Je pense notamment à Edgar Morin, Président d'honneur du GERFLINT, à Madame Olga Maria Diaz qui assura la lourde charge d'être notre toute première rédactrice en chef et à Messieurs Oscar Valenzuela et Patricio Moreno qui lui succédèrent dans ces hautes fonctions pendant plusieurs numéros.

Aujourd'hui je salue chaleureusement Madame Marie-Noëlle Antoine et Monsieur René Zuniga qui poursuivent l'œuvre commune puisqu'ils ont déjà coordonné deux numéros (9 et 10) et même, avec Madame Sandra Meza de l'Université du Chili, préparé le onzième qui propose aux chercheurs la thématique particulièrement

poétique et stimulante suivante : « Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures... ». Parvenir à une métaphore programmatique aussi subtile, c'est simplement rappeler la vieille mais toujours grande idée platonicienne (ou rabelaisienne) que l'ombre et la lumière n'existent que par leur opposition, et donc qu'une science sans conscience, c'est-à-dire sans lumière poétique, ne peut-être que « ruine de l'âme ».

La revue *Synergies Chili* tient une place de plus en plus importante dans le *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* du GERFLINT. Mais ce n'est pas uniquement un outil de défense de la seule langue française car elle témoigne aussi de notre volonté commune, de part et d'autre de l'océan qui nous sépare, de maintenir bien vivante l'indispensable diversité des langues et des cultures du monde, car, n'en déplaise aux tenants convaincus d'une globalisation langagière rigoureuse, cette diversité est la richesse fondamentale de notre planète.

Dès le départ, nous avons donc parfaitement souscrit à l'idée d'Olga Maria Diaz, de publier une revue entièrement bilingue, considérant que l'espagnol, autant que le français, méritait d'avoir sa place dans la diffusion éditoriale de nos travaux. Ce fut le cas, même si la charge délicate d'un tel projet nous a d'évidence amenés à rechercher le meilleur chemin possible pour concilier finalités et moyens, et ce d'autant plus que des règles internationales, en matière d'indexation, nous ont amenés à ajuster nos actes aux règles internationales d'évaluation des périodiques scientifiques.

Le raisonnement qui nous a guidés pendant ces 10 premières années de notre existence est parfaitement résumé dans un petit texte qu'Edgar Morin nous avait adressé, en juin 2001, et que nous avons publié au Brésil. En voici le propos essentiel :

*« Ceux qui voient la diversité des cultures tendent à minimiser ou à occulter l'unité humaine ; ceux qui voient l'unité humaine tendent à considérer comme secondaire la diversité des cultures. Il est au contraire approprié de concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, et une diversité qui s'inscrit dans l'unité ».*

Et Edgar Morin ajoutait ces remarques qui disent décidément tout ce que nous devons savoir : *« encore faut-il un enseignement ouvert sur cette complexité humaine et planétaire. L'internationalisation de l'enseignement est une façon de nourrir l'éducation par les échanges, par le dialogue des langues et des cultures qui véhiculent la trame profonde de notre humaine condition ».*

Pour défendre et illustrer une telle politique d'inspiration humaniste, il faut largement s'ouvrir à la diversité du monde. Le GERFLINT que nous avons fondé en 1998-99 (il y a 17 ans déjà) s'est donc peu à peu transformé en ce qu'il devait être, à savoir un véritable éditeur français titulaire d'un bouquet de plus d'une trentaine de revues francophones et d'une collection publiées sous double ISSN (*International Standard Serial Number*) :

ISSN Papier (pour *Synergies Chili* 0718-0675 ;

ISSN en ligne (pour *Synergies Chili* 2260 - 6017)

Cela veut dire quoi ?

d'abord que la revue est identifiée de manière unique au plan mondial ;

ensuite qu'elle peut être lue dès parution de chaque numéro, en texte intégral et en accès libre et gratuit puisqu'elle est logée sur la Base scientifique et bibliographique présentant le Réseau des revues du GERFLINT classées géographiquement, chacune d'elles disposant de son espace éditorial officiel complet où figurent notamment les appels à contributions.

Enfin que chaque numéro fait l'objet d'un dépôt légal à la Bibliothèque Nationale de France.

Mais là ne s'arrêtent pas les caractéristiques scientifiques de la revue *Synergies Chili*. Il faut savoir, de prime abord, que toutes les revues éditées par le GERFLINT sont rattachées scientifiquement à la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* de Paris. C'est là un indice de notoriété d'une grande importance. Cette Fondation, créée par l'historien Fernand Braudel, est aujourd'hui administrée par le grand sociologue Michel Wieviorka qui a choisi comme Conseiller pour l'Amérique Latine, Nelson Vallejo-Gomez, lequel se trouve être l'un des 4 Vice-Présidents du GERFLINT, les 3 autres étant Sophie Aubin, Professeur à l'Université de Valencia (Espagne) directrice de notre Pôle éditorial, Serge Borg, Professeur à l'Université de Besançon et Président du Forum international HERACLES, et Ibrahim Al Balawi, Professeur à l'Université du Roi Saoud de Riyadh et actuellement Conseiller Culturel près l'Ambassade d'Arabie Saoudite à Paris. Mais le GERFLINT bénéficie aussi de la grande compétence de notre Webmestre, Thierry Lebeaupin, anciennement membre du CLA de Besançon, qui anime notre site depuis sa création.

**Remarque** : A noter que Nelson Vallejo-Gomez est également Chef du DIV (*Département de l'Information et de la Valorisation*) rattaché à la *Direction Générale du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, qu'il est particulièrement attaché à nos 5 revues latino-américaines (Chili, Argentine, Brésil, Venezuela et Mexique), et même - ce dont je me réjouis

- que comme Serge Borg qui a longuement exercé d'importantes responsabilités au Brésil, il connaît bien Monsieur le Conseiller Culturel Jean-Claude Reith.

Si je me permets d'évoquer tout cela, c'est afin de bien mettre en évidence le fait que le GERFLINT est un éditeur désormais bien reconnu et soutenu dans le monde de l'édition scientifique mondiale, et que cela est extrêmement positif pour l'impact de la revue *Synergies Chili* dans le monde. Il faut savoir, en effet, que, comme fournisseur de contenus scientifiques, le GERFLINT est le partenaire ou l'interlocuteur des institutions internationales et françaises les plus prestigieuses dans le domaine de la diffusion et de la mutualisation des ressources. Permettez-moi d'en énumérer quelques unes parmi les plus célèbres : la Bibliothèque Nationale de France, l'UNAM (Latindex), EBSCO, ProQuest, La Fondation Européenne de la Science (ERIH PLUS), l'Association MLA, L'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES), Sciences Po Lyon (Mir@bel), Elsevier (Scopus), le DOAJ (Université de Lund), SHERPA-RoMEO (Université de Nottingham), le CNRS et l'Institut des Sciences Humaines et Sociales (JournalBase), etc.

Toutes les revues du GERFLINT, à commencer par *Synergies Chili*, sont donc indexées, répertoriées ou cataloguées au plus haut niveau et cultivent leur entrée et leur présence dans de nombreuses Bases de données scientifiques, bibliographiques mais aussi bibliométriques grâce aux programmes-actions menés par notre Pôle éditorial qu'anime Sophie Aubin avec zèle, talent et efficacité. Ecrire dans *Synergies Chili* confère d'évidence à tous nos auteurs une indiscutable notoriété. J'en donnerai une simple preuve facilement vérifiable. Depuis environ 5 mois, Thierry Lebeau pin a mis sur notre site <http://www.gerflint.fr> un compteur d'affichage des visites. Sur un aussi court délai, ce compteur indique déjà (vous pouvez le vérifier facilement) 166. 000 visites. Il est difficile de trouver en France ou ailleurs (cela soit dit sans vanité) un organisme aussi connu et fréquenté que le GERFLINT. Ce succès, nous le devons à une bonne organisation générale, certes, mais surtout à la qualité des équipes de nos revues à qui j'adresse mes compliments les plus chaleureux.

Je sais bien que je ne fais que mon devoir de Président et de Directeur des publications du GERFLINT en vantant ainsi la qualité, la solidité et la pertinence des travaux des équipes que nous avons l'honneur d'avoir pour partenaires aux quatre coins du monde. Bien sûr, le soleil ne se couche jamais sur le vaste empire numérique et papier du GERFLINT, puisque cet empire va de la Chine aux Amériques en passant par tous les continents intermédiaires, mais l'important, c'est moins de se glorifier de sa taille colossale que d'admirer ses résultats.



Lorsque je passe en revue, sur <http://gerflint.fr> les travaux de la revue *Synergies Chili* depuis 10 ans, je ne vous cache pas que j'éprouve un sentiment de fierté et d'admiration pour le travail des différentes équipes qui ont successivement coordonné la revue. Quelques titres au hasard :

N° 1- 2005, coordonné par Olga Maria Diaz : *Langues cultures et nouvelles technologies : résistance et intégration.*

N° 4 - 2008, coordonné par Patricio Moreno : *Pluralité et approches interculturelles*

N° 8 - 2012, coordonné par Patricio Moreno, Marie Noelle Antoine et Oscar Valenzuela : *Des outils collaboratifs pour la communication et la formation à l'heure du Web*

N° 9 - 2013, coordonné par Marie Noelle Antoine et René Zuniga : *Cultures sans frontières, Education sans barrières, l'apport des langues- cultures*

N° 10 - 2014, coordonné par Maritza Nieto et Carole Garidel : *La Traduction au service des exceptions culturelles ou d'une communication globalisée.*

etc.

La meilleure façon d'en terminer avec cette allocution est peut-être tout simplement de laisser la parole à l'équipe chilienne. Dans l'appel à communication du n° 11 dont j'ai évoqué le titre très poétiques il y a quelques instants, et que je répète ici car il le mérite : *Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures*, on découvre ces quelques phrases qui posent de vraies questions. Les voici :

« *En quoi la rencontre des cultures, c'est-à-dire l'interculturel, peut-elle générer des ombres, des malentendus, de la violence ?* »

« *Comment cette même rencontre peut-elle féconder des lumières, des espaces de paix ?* »

« *N'y aurait-il pas urgence à former et à évaluer des compétences interculturelles ?* »

Ne serait-ce que pour une telle lucidité, notre revue mérite toute sa place d'outil scientifique et humaniste au service des étudiants et des chercheurs en sciences humaines et sociales du Chili.

Revue de réflexion, elle s'impose comme moyen d'information, d'échange et d'assistance potentielle à des rencontres prestigieuses (tables rondes, colloques, congrès de toutes dimensions), mais, ne l'oublions pas, *Synergies Chili* est une Revue d'essais et de confrontation qui offre aussi, tant aux chercheurs qu'aux scientifiques chiliens confirmés, la possibilité de se former à l'écriture scientifique française et à la dialogique, donc à une confrontation des idées qui est le complément communicatif indispensable de la lecture. Avoir des connaissances

est indispensable, savoir les exprimer est une nécessité, comprendre enfin, avec Gaston Bachelard que « *l'observation scientifique est toujours une observation polémique* », c'est, du même coup admettre que la connaissance scientifique s'appuie sur un patrimoine d'observations et de conclusions aussi disponibles et utiles que fragiles et contestables, qui doivent être constamment reconsidérées, reconstruites, remises en jeu dans un mouvement perpétuel d'adaptation à l'impermanence du monde ».

C'est pour cela qu'une revue de la qualité de *Synergies Chili* est indispensable et pour cela aussi que je remercie chaleureusement tous les collègues mais aussi toutes les institutions chiliennes et françaises qui contribuent généreusement à la pérennité d'un grand et beau projet dont nous pouvons tous être fiers.

Merci et pardon d'avoir été un peu long.

vendredi 2 octobre 2015

Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen

Président fondateur du GERFLINT

Ancien Professeur et Directeur du CREDIF à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud

# Synergies Chili n° 11 / 2015



Annexes





## Profil des auteurs

**Hernán Alfredo Cortéz Cortéz-Monroy** est professeur de philosophie à l'Université de Playa Ancha à San Felipe, au Chili, où il enseigne l'anthropologie, la philosophie de l'éducation, la philosophie de l'histoire et la philosophie de la politique. Titulaire d'un master de philosophie à l'Université Católica de Valparaíso, au Chili, il a obtenu son doctorat en 2006. Il a publié des articles scientifiques dans de revues de spécialité, notamment "Erótica o de la esencia de la intimidad sexual", livre paru en 2011.

**Hichem Belmokhtar** est doctorant et membre de l'équipe d'analyse du discours littéraire et d'interculturalité du laboratoire de recherche Dynamique des langues et discours en Méditerranée (Dylandimed) à l'Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen, en Algérie. Actuellement, il est en collaboration avec l'Institut des Textes et des Manuscrits (Item) du Centre National de Recherche Scientifique (Cnrs)-Paris, pour la réalisation de l'édition génétique de l'oeuvre de Mohammed Dib. En 2013, il a écrit un article sur la voix de l'écrivaine Latifa Benmansour.

**Sabeha Benmansour** est professeur et chef de l'équipe inter-culturalité du laboratoire de recherche Dylandimed à l'Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen, en Algérie. Spécialiste en analyse du discours littéraire, elle travaille sur différents auteurs de la littérature maghrébine. Elle a réalisé en 2007 à l'Université de Montpellier III, en France, une thèse de doctorat d'état sur le thème "L'Encrage Tlemcenien de Mohammed Dib". Actuellement, elle dirige une équipe d'analyse génétique en collaboration avec l'Item du Cnrs-Paris, pour la réalisation d'une édition génétique de l'oeuvre dibienne.

**Ana María Baeza Carvallo** est docteur en littérature chilienne et hispano-américaine de l'Université du Chili, où elle est professeur et chercheur depuis 2006. Elle s'intéresse à la problématique de genre dans la littérature particulièrement, dans la poésie hispano-américaine. Elle a publié en 2012 "N'être plus la belle morte. Un érotisme, un sujet et une poésie dans Delmira Agustini, Thérèse Wils Montt et Clara Lair". Elle intègre son propre travail créateur en tant que femme de lettres avec la réflexion académique. En vertu de ce travail, elle a publié plusieurs articles et a contribué à la diffusion du travail littéraire de poètes populaires spécialement, des femmes.

**Wilson Saliwocznyk** (Los Toldos, Argentine) est un poète populaire autodidacte. Il a fait sa formation avec Jorge Scodatto et depuis 2005, il a réalisé des présentations, des conférences et des cours dans les universités de Valladolid, Complutense de Madrid, de São Paulo, de Siena et du Chili. Notamment, il a composé la musique pour le texte littéraire Martín Fierro en Argentine.

**Viviane Devrièsère** est professeur agrégée de Lettres et docteur en langue et littérature françaises du Centre d'études des langues et littératures anciennes et modernes (Cellam) de l'Université de Rennes 2. Son champ de recherche est l'étude des stéréotypes européens dans la littérature de jeunesse. Elle est responsable du Master Lettres à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Aquitaine (Isfec), en France. Elle fait partie des experts de l'agence européenne Erasmus + France, de l'agence exécutive de Bruxelles, Association pour une Éducation et une Culture Européenne en Aquitaine (Aecea) et de celle du Luxembourg; elle est également Vice-Présidente de l'association des experts de l'agence européenne Erasmus + France.

**Laura Mendoza Donoso** est journaliste diplômée de communication de l'Université de Playa Ancha. Titulaire d'un master d'anthropologie, elle travaille dans le domaine de l'éducation de secteurs prioritaires, liés à la petite enfance, à l'interculturalité et à l'éducation artistique. Actuellement, elle travaille dans la coordination des cours de la Faculté de Philosophie et d'Humanité de l'Université du Chili.

**Samira Allam -Iddou** est titulaire d'un magister en sciences du langage depuis l'année 2009. Enseignante au Département de français à l'Université de Mostaganem, elle a aussi exercé dans l'enseignement secondaire. Elle est auteur de plusieurs articles dans des revues nationales et internationales et d'un ouvrage publié chez Edition Edilivre-Aparis, Collection Universitaire dont l'intitulé est *L'insécurité linguistique en français langue étrangère : attitude et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la 3ème année secondaire*. Elle s'intéresse à la dynamique de la langue française en Algérie. Elle oriente l'essentiel de sa recherche vers l'innovation lexicale dans la presse écrite francophone, en Algérie. Actuellement, elle est doctorante à l'université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, dans le cadre de l'École Doctorale Algéro-Française (Edaf).

**Nawal Boudechiche** est maître de conférences, habilitée à diriger des recherches en didactique du français langue étrangère à l'Université Chadli Bendjedi (Algérie). Ses recherches s'orientent vers la littératie en contexte plurilingue et pluriculturel, en abordant principalement l'écrit en compréhension et en production. Ces

activités langagières de construction de connaissances sont élaborées dans une perspective actionnelle de formation linguistique et de développement de savoir-faire et savoir-être. Elle est également membre-chercheur du Laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique à l'Université d'Annaba et du Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle à Oran.

**Ayachia Hana** est maître-assistant en didactique du français langue étrangère à l'Université 8 Mai 1945 à Guelma, en Algérie. Son axe de recherche est celui de la didactique de l'écrit en contexte plurilingue et pluriculturel.

**Sandra Meza Fernández** est professeur d'état en espagnol de l'Université de Santiago du Chili. Elle possède un magister en littérature, spécialité théorie littéraire, de l'Université du Chili dont le mémoire de fin d'études s'intitule: *El discurso testimonial: subalternidad, representación y enunciación bivocal en Sueño con menguante y Hasta no verte Jesús mío* (Le discours du témoignage: subalternité, représentation et énonciation bivocale dans *Sueño con menguante* et *Hasta no verte Jesús mío*). Elle a obtenu récemment le diplôme de docteur en Sciences de l'Éducation, de l'Université de Strasbourg, en France. Elle est maître de conférences du Département d'Études Pédagogiques de l'Université du Chili et a publié des articles et des livres d'éducation, où elle traite l'apport des nouvelles technologies, de la diversité culturelle et de l'énonciation.

**María Graciela Badilla Quintana** est licenciée en communication sociale, elle détient un master en éducation et un doctorat en recherche pédagogique. Elle est également journaliste et professeur du primaire. Elle a obtenu des bourses pour réaliser des études de troisième cycle de l'Agence de Gestion des Aides Universitaires et de Recherche du Gouvernement chilien ainsi que de la Generalitat de la Catalogne et de l'Agence Espagnole de Coopération Internationale. Elle est actuellement Chef de l'Unité Informatique pour l'Éducation et la Gestion de la Connaissance de l'Université Catholique de la Santísima Concepción, au Chili. Elle donne des cours relatifs à l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (Tic) dans l'apprentissage du premier et du troisième cycles. Elle dirige sa recherche autour des stratégies, des ressources pour le leadership, de la formation et de l'innovation éducatives avec l'appui des Tic et leur impact sur les organisations éducatives.

**Camila Schilling Barrientos** a fait ses études de traduction en anglais, français et espagnol à l'Université de Concepción, au Chili. L'approche du travail de Camila Schilling est la traduction audiovisuelle, spécifiquement le doublage. L'intérêt pour ce domaine est dû à son goût pour les films et à sa mise en question de quelques traductions, notamment dans les versions doublées ou sous-titrées.





## Projet et Appel à contributions pour le n°12/2016

### Inclusion et Exclusion dans nos sociétés contemporaines

Numéro coordonné par Christian Rivera Viedma (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Chile) et Anne Vangor (Universidad Metropolitana de las Ciencias de Educación - Chile)

Ce numéro 12 de *Synergies Chili* sera consacré à une thématique qui se trouve au centre du débat dans les Sciences Humaines et Sociales avec un fort compromis social: l'inclusion et son contraire, l'exclusion concernant les diverses facettes de la vie sociale, culturelle et politique. Ces deux termes englobent un large éventail de préoccupations aussi bien théoriques qu'empiriques et interventionnistes. Face à cet éventail de préoccupations, ce numéro 12 de *Synergies Chili*, se propose de contribuer à la discussion actuelle autour de l'inclusion et de l'exclusion dans nos sociétés contemporaines, en misant sur trois axes de réflexion qui pourront être envisagés à titre indicatif et de manière non exclusive: les définitions, la délimitation des concepts et les approches d'analyse (1) ; les outils pour l'inclusion sociale (2) et enfin, les pratiques quotidiennes d'inclusion et d'exclusion dans nos sociétés (3).

#### Axe 1: Définitions, délimitation des concepts, approches d'analyse

- Les concepts liés à l'idée d'inclusion: égalité, équité, intégration, sentiment d'identité ou d'appartenance à un groupe et les conflits que ces sentiments peuvent engendrer (cf. L'essai d'Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*. Grasset - Paris - 1999).
- Les concepts liés à l'idée d'exclusion: inégalité, discrimination.
- Les catégories sociales: genre/sexe/orientation sexuelle, génération, handicap, peuples autochtones, langues minoritaires, migrations, territoires, statut socio-économique...
- Les approches théoriques et méthodologiques pour aborder l'étude de l'inclusion et de l'exclusion sociale: l'analyse des discours de l'exclusion, l'approche intersectionnelle, etc.

## Axe 2: Les outils pour l'inclusion sociale

- Le rôle du secteur public et du secteur privé. Analyses comparatives des politiques publiques pour l'inclusion sociale. Au Chili, on peut examiner le rôle du SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer), du SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) ou des fondations comme la TELETÓN, etc.
- Les défis de l'éducation :
  - a) les études sur l'inclusion au quotidien à l'école ont impliqué l'organisation de plusieurs séminaires récemment au Chili. Parmi eux, en 2015, différents spécialistes se sont réunis dans plusieurs rencontres : Taller Regional de Educación Superior Inclusiva, Red RESI-DIVESUP (mai); "Lo Cotidiano de la Inclusión: Escuela, Universidad, Estado", Universidad Católica (août); Encuentro Latinoamericano de Educación Superior Inclusiva, Universidad de Playa Ancha (novembre); Journées d'études en éducation inclusive Chili-Brésil, Universidad de Paraíba-Universidad de Chile (décembre).
  - b) L'enseignement spécialisé et la question des classes mixtes ou des enfants aux capacités différentes sont intégrés dans des classes d'enfants réguliers: au Chili, les NNE: Necesidades Educativas Especiales en Educación.
  - c) La question de la formation des professeurs à l'interculturel et à l'inclusion.
- Les langues et les médias: la langue des signes, le braille et leur place dans les médias (la traduction en langue des signes de certains programmes comme le journal télévisé, la description sonore de films, les livres audios, les explications en braille devant les monuments touristiques...) mais aussi parmi les nombreuses spécialisations du Français Langue Étrangère, le français langue d'intégration.

## Axe 3: L'inclusion et l'exclusion au quotidien

- Les frontières dans le monde: nécessaires ou obstacles à l'inclusion? (cf. l'essai de Régis Debray, *Éloge des frontières*, Paris, Gallimard, 2010 où l'auteur revendique l'utilité des frontières à l'heure de la mondialisation).
- Architecture et espace urbain:
  - a) l'organisation des villes et des quartiers, les banlieues (en France), la question de l'intégration des gens du voyage,
  - b) la question des murs: la construction d'un mur de 2m50 destiné à cacher une aire d'accueil des gens du voyage en France de la

commune voisine de Mouscron en Belgique a défrayé la chronique mais il existe bien d'autres murs dans le monde (à Berlin, en Israël, aujourd'hui en Europe...). Le Courrier International y consacrait un numéro en 2014.

- Les diasporas et les vagues de réfugiés en Europe, au Chili et partout dans le monde.
- La sous-représentation des femmes dans certaines disciplines scientifiques comme les sciences de l'ingénierie, les mathématiques ou l'astronomie, entre autres.
- Les inégalités linguistiques: la non-reconnaissance des droits culturels et linguistiques des peuples autochtones en Amérique Latine et notamment au Chili.
- Les violences dans les espaces éducatifs.
- Les stéréotypes, les images liées à la différence: la perception de l'Autre, du monstrueux, de la folie... Les stéréotypes liés à l'appartenance à un pays dans l'enseignement des langues, dans la presse...

NB : Les contributions ne portant pas sur la thématique du numéro (auteurs francophones chiliens exclusivement) seront acceptées pour évaluation dans la limite de l'espace éditorial disponible (voir *infra* la couverture thématique complète de la revue).

### **Normes et consignes de la revue *Synergies Chili***

Les chercheurs, professeurs, pré-doctorants, doctorants, post-doctorants francophones chiliens sont **particulièrement** invités à proposer un ou plusieurs articles (entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word) ainsi que des comptes rendus d'ouvrage (2500 signes, soit 1 page Word) entrant dans cette thématique ou se situant dans tout autre domaine couvert par la revue :

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

**Les auteurs liront attentivement les recommandations suivantes :**

1. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de l'espace éditorial disponible (voir politique éditoriale de la revue).

Seuls les articles originaux sont acceptés pour publication.

2. Les auteurs devront préciser dans quel axe s'inscrit leur contribution.

3. Ils sont priés de bien vouloir prendre connaissance de la politique éditoriale générale du GERFLINT et de la revue *Synergies Chili*. Ils se conformeront, dès l'envoi des propositions, aux consignes et spécifications rédactionnelles de la revue. Tant que ces consignes ne seront pas respectées à la lettre, l'article ne sera pas évalué. L'ensemble de ces informations est accessible en ligne en suivant les liens ci-dessous:

<http://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>  
<http://gerflint.fr/synergies-chili/politique-editoriale>  
<http://gerflint.fr/synergies-chili/consignes-aux-auteurs>

4. Les articles proposés et corrigés devront suivre la politique orthographique précisée dans la politique éditoriale de l'éditeur : <http://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>

5. L'auteur, avant tout engagement, devra également consulter la politique de l'éditeur Gerflint en matière d'accès libre et d'archivage officiellement déposée et indexée :

<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/0718-0675/>

#### CALENDRIER

**Date limite de soumission des articles : 01 juillet 2016**

**Notification des articles retenus par le comité de lecture :  
30 septembre 2016**

**Contact avec la rédaction et envoi des articles:  
[synergies.chili@gmail.com](mailto:synergies.chili@gmail.com)**

Le comité de rédaction de la revue *Synergies Chili* vous remercie de votre collaboration.

## Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Chili*

ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260 - 6017

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chili@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

- 7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.
- 9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.
- 11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.
- 13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17 Pour un ouvrage  
Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.  
Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.  
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- 18 Pour un ouvrage collectif  
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

- 19** Pour un article de périodique  
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.
- 20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.
- 21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>
- 22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.
- 23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.  
NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.
- 24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.
- 25** Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.







**Synergies Chili, n° 11/2015**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents :** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**Publications du GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

***Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT***

*Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*

*Synergies Afrique des Grands Lacs*

*Synergies Algérie*

*Synergies Argentine*

*Synergies Amérique du Nord*

*Synergies Brésil*

*Synergies Canada*

*Synergies Chili*

*Synergies Chine*

*Synergies Corée*

*Synergies Espagne*

*Synergies Europe*

*Synergies France*

*Synergies Inde*

*Synergies Italie*

*Synergies Mexique*

*Synergies Monde*

*Synergies Monde Arabe*

*Synergies Monde Méditerranéen*

*Synergies Pays Germanophones*

*Synergies Pays Riverains de la Baltique*

*Synergies Pays Riverains du Mékong*

*Synergies Pays Scandinaves*

*Synergies Pologne*

*Synergies Portugal*

*Synergies Roumanie*

*Synergies Royaume-Uni et Irlande*

*Synergies Sud-Est européen*

*Synergies Tunisie*

*Synergies Turquie*

*Synergies Venezuela*

***Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT***

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau-pin

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

***Synergies Chili, n° 11/2015***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France – Copyright n° ZSN6CE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achévé d'imprimer au Chili en décembre 2015

Sous les presses de Gráfica LOM - Santiago du Chili -

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Ce onzième numéro commémore à la fois le dixième anniversaire de la revue Synergies Chili du Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (Gerflint) et l'Année Internationale de la Lumière de Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco). C'est pourquoi, il plonge naturellement le lecteur dans un faisceau de rayons lumineux : lumière et savoir, cultures, jeux d'ombres et de lumières, lumières d'hier et de demain...