

Numéro 12 / Année 2016

Synergies Chili

Revue du GERFLINT

Inclusion et Exclusion dans nos sociétés contemporaines

Coordonné par Christian Rivera Viedma
et Anne Vangor



GERFLINT

Synergies Chili

Numéro 12 / Année 2016

Inclusion et Exclusion
dans nos sociétés contemporaines

**Coordonné par Christian Rivera Viedma
et Anne Vangor**



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chili est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales 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'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive 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 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 Hevia, 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.

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, Chili), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

Comité de lecture

Isabel Alvarado (Aix-Marseille Université, France), Alejandro Carvajal (Ministère 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), Christian Rivera Viedma (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chili), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Francisco Suarez (Université de Perpignan, France), Anne Vangor (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Chili

Institut Français du Chili
Francisco Noguera 176 - Providencia. Santiago
Contact : synergies.chili@gmail.com

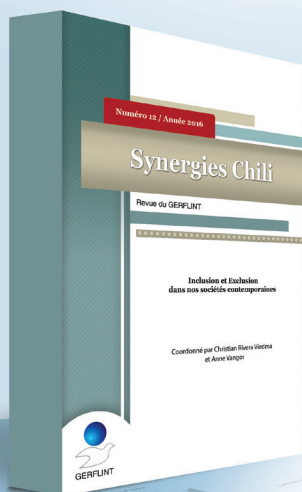
Patronages et partenariats

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 soutien de l'Institut Français du Chili pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili
<http://gerflint.fr/synergies-chili>



Indexations et référencements

Clasificación CIRC (Grupo B)
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
JournalSeek
Latindex (Répertoire)
MIAR
Mir@bel
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR, SCImago Journal &Country Rank
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) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

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

Synergies Chili n° 12 - Année 2016

Inclusion et Exclusion dans nos sociétés contemporaines

Coordonné par Christian Rivera Viedma
et Anne Vangor

👤 Sommaire 👤

René Zuñiga Hevia	7
Éditorial	
Christian Rivera Viedma, Anne Vangor	9
Présentation	
Articles thématiques	
Anne Aubry	15
Malika Mokeddem, ou la Recherche d'un espace où devenir soi-même	
Sébastien Dubé	25
Chili: l'internationalisation comme stratégie d'inclusion sociale	
Perrine Delbury	41
L'inclusion à l'école : sommes-nous sur la bonne route ?	
María Isabel Cortez, Jeanne Hersant	59
Femmes et mathématiques au Chili	
Pablo Segovia Lacoste	73
La construction discursive de l'événement <i>conflict mapuche</i> dans la presse écrite chilienne	
Dagmar Veselá	89
L'exclusion fondée sur l'appartenance linguistique et/ou sur la nationalité : mythe ou réalité ?	
E. Verónica Romo López	99
Reflexiones sobre el arte creado por mujeres	
Marie-Noëlle Antoine	115
Quand écriture et recherche vont au-delà des structures académiques...	

Comptes rendus de travaux de recherche

Isabel Alvarado Gutiérrez	129
L'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère	

Annexes

Profils des auteurs	145
Appel à contributions permanent	149
Consignes aux auteurs.....	153
Le GERFLINT et ses publications	157



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Éditorial

René Zúñiga Hevia
 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Santiago du Chili

Nous présentons ce numéro 12 de *Synergies Chili* consacré à l'inclusion, comme une manière de nous faire écho des efforts menés dans ce début du siècle, pour améliorer la condition humaine, sociale, politique et économique de tous ceux qui restent en marge des bénéficiaires du progrès, objectif de la modernité, soit par omission soit par exclusion ouverte.

Si le système politique de démocratie libérale avait établi comme modèle légitime d'autorité la volonté souveraine de la majorité, la volonté des minorités est restée longtemps reportée voire oubliée, mais toujours dans une attente et une promesse d'avenir. Depuis le vote censitaire jusqu'au vote des femmes; depuis la Réforme jusqu'à la liberté religieuse; depuis le mercantilisme jusqu'au libéralisme économique, l'histoire avançait vers le progrès absolu. Pourtant, à l'aube du XXI^e siècle, la société humaine semble être en proie à une entropie féroce. Ce n'est pas seulement que quelques minorités se sont perpétuées et que ces quelques promesses se sont évanouies, sinon que les systèmes qui étaient censés les réduire dans cette dynamique positive de progrès, ont commencé à éclater. C'est le paradoxe postmoderne; les réseaux de communication et d'information ont bien décliné le village global, mais ce village n'est plus homogène et stable. Nos sociétés contemporaines sont diverses et *liquides*, pour utiliser la métaphore de Bauman.

Dans cette transformation profonde, l'inclusion apparaît comme une valeur fonctionnelle à la construction de ce nouveau paradigme non plus ethnocentrique mais pluriethnique; le modèle est l'harmonisation de toutes les particularités. L'inclusion fait partie des enjeux de perfectionnement du système démocratique à l'heure actuelle et son influence ne cesse d'augmenter dans tous les niveaux de l'organisation sociale et politique.

S'il y a des écarts entre la quantité d'individus qui habitent un territoire et la quantité d'individus jouissant en plénitude de la condition politique de ce territoire, il y a donc des efforts à faire pour l'inclusion de ceux qui sont exclus, mais aussi pour ceux dont l'inclusion n'est pas assez juste. C'est le cas, pour les premiers, des minorités; c'est la réalité des inégalités et des discriminations pour les seconds.

Diversité sexuelle, diversité ethnique, diversité culturelle et autres ont bénéficié de la législation internationale et du soutien politique officiel. Pour les seconds, il y a plutôt la stratégie des Ongs et des associations locales. L'inclusion est à l'ordre du jour dans les médias de masse et dans l'agenda des manifestations.

Dans ce panorama d'ajustement plutôt réactif et maladroit, un éloge du libéralisme utilitaire du XVIII^e siècle devient pertinent peut-être. Si dans l'espèce humaine, il n'y a que différences, alors, la vie en société devient une nécessité puisque ce que chacun porte en soi de particulier, de spécial, d'original, ne peut que trouver son sens dans l'échange avec les autres, de sorte que ce dont nous avons besoin, sera fourni par ceux qui sont différents à nous-mêmes et dans le sens inverse aussi. *Tout est échange dans la société; l'inégalité que la nature a mise entre les individus, loin d'être la source de leurs maux, est la vraie base de leur félicité* (Holbach : 1774). Au lieu de projeter un modèle humain universel à partir de ce qui est considéré le meilleur modèle humain particulier, le libéralisme projette un modèle universel qui est le résultat de l'interaction entre tous les modèles humains particuliers. La *comédie humaine* devrait se jouer donc sur le plan du relatif, sur le plan justement du jeu, de l'échange, puisque le modèle idéal à suivre n'existe pas, ou au moins il n'existe pas de manière absolue; c'est la leçon récente de l'histoire qui le met en évidence.

L'harmonisation de toutes les espèces sociales, tel que le pensait Balzac dans son penchant mystique, devrait conduire à une société où, chacun, en aimant son identité particulière, son rôle, développe l'intérêt pour l'autre comme une vertu sociale et politique qui lui assure les biens distribués dans la collectivité. Les futurs modèles politiques devraient donc travailler pour éviter les monopoles et la concentration de biens et de services, de manière à préserver l'inclusion naturelle de chacun dans le jeu social. La *comédie humaine* pourrait se jouer maintenant au-delà du plan littéraire.

Finalement, nous célébrons que la réflexion sur l'inclusion de ce numéro 12 de *Synergies Chili*, se fait depuis notre contexte local et international; depuis les disciplines sociales mais aussi depuis le monde de l'éducation, des arts, des lettres, des sciences et de la culture dans son acception anthropologique. L'esprit d'inclusion enlève la myopie du regard et ouvre nos yeux sur des réalités profondément familières pour notre esprit, mais trop absentes dans le regard quotidien. Voilà la richesse des articles contenus dans le présent numéro.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Présentation

Christian Rivera ViedmaFacultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Santiago du Chili**Anne Vangor**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago du Chili

Ces dernières années, on a vu l'accroissement des symposiums, colloques scientifiques et congrès internationaux qui prennent pour sujet de réflexion les inégalités sociales dans des contextes très différents, y compris le contexte latino-américain. Ce qui est plus que justifiable puisque c'est justement ces inégalités, discriminations ou exclusions qui sont à l'origine de la fragilisation des sociétés contemporaines, malgré leurs hauts niveaux de développement. Un exemple de cela est le cas du Chili qui est l'un des pays le plus inégal de l'Amérique Latine d'après des études internationales. Dans ce scénario, les Sciences Humaines et Sociales sont appelées à jouer un rôle central dans le processus d'amélioration de la compréhension des inégalités sociales ainsi qu'à donner des pistes pour trouver des solutions possibles.

Le dernier *Rapport Mondial sur les Sciences Sociales 2016* de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) a constaté que malgré la multiplication des études sur l'inégalité, parues dans des publications universitaires, il reste beaucoup à faire. Ce rapport reconnaît l'importance de la production des connaissances comme moteur d'un monde plus juste et, en plus, propose un nouvel agenda mondial de recherche dont la priorité numéro un est celle de « renforcer le soutien à la production de connaissances sur l'inégalité et sur les processus d'inclusion et d'exclusion sociales, dans les régions les plus affectées » (Conseil International des Sciences Sociales /Institut des Études Développement/Unesco, 2016).

Dans ce numéro 12 de *Synergies Chili*, nous voulons être en ligne avec ce nouvel agenda de recherche de l'Unesco et contribuer au débat régional et international à l'aide de ces deux notions clés: *Inclusion et exclusion* dans nos sociétés contemporaines. Car elles permettent d'englober un large éventail de préoccupations aussi bien théoriques qu'empiriques et interventionnistes.

Pour délimiter quelque peu ce sujet aux nombreuses ramifications, trois axes de réflexion ont été proposés dans notre appel à contributions.

Le premier axe *Définitions, délimitation des concepts, approches d'analyse* entend regrouper les contributions théoriques sur le sujet, qu'elles portent sur des concepts liés à l'idée d'inclusion/exclusion (égalité/inégalité, intégration, discrimination, sentiment d'identité ou d'appartenance à un groupe et les conflits que ces sentiments peuvent engendrer), à des catégories sociales (genre/sexe/orientation sexuelle, génération, handicap, peuples autochtones, langues minoritaires, migrations, territoires, statut socio-économique...) ou aux différentes approches que l'on peut mobiliser pour traiter de l'étude de l'inclusion/exclusion sociale: l'analyse des discours, l'approche intersectionnelle, etc.

Le second axe *Les outils pour l'inclusion sociale* atterrit quelque peu la réflexion pour se pencher sur les mécanismes et initiatives existants dont le but est de favoriser l'inclusion sociale, au niveau politique, éducationnel ou encore dans les médias.

Enfin, le troisième axe de réflexion s'ancre dans la réalité des *Pratiques quotidiennes d'inclusion et d'exclusion dans nos sociétés*.

Notre rubrique *Articles thématiques* s'ouvre avec l'article *Malika Mokeddem, ou la Recherche d'un espace où devenir soi-même*, d'Anne Aubry de l'Université Pablo de Olavide en Espagne. Cet article nous emmène dans l'univers littéraire de cet auteur algérien francophone, aux appartenances multiples. Anne Aubry s'attache à nous présenter la structuration de l'espace telle qu'elle transparait dans quatre oeuvres de Malika Mokeddem, un espace où se mêlent et s'opposent des lieux à la fois réels et symboliques (le désert, la Mer Méditerranée) qui incarnent tour à tour l'inclusion ou le rejet, et qui sont essentiels à la construction identitaire des personnages.

L'article suivant évoque non plus le sentiment d'inclusion/exclusion d'individus mais une stratégie de négociation politique, mise en place par divers groupes sociaux revendiquant plus d'inclusion au sein de leur propre société. En effet, dans *Chili: l'internationalisation comme stratégie d'inclusion sociale*, Sébastien Dubé de l'Université de Santiago du Chili, étudie à travers trois exemples tirés de l'histoire récente du Chili, comment le rappel aux autorités locales d'engagements pris au niveau international peut servir d'arme de négociation efficace dans l'obtention de droits sociaux.

Perrine Delbury, du Lycée St-Exupéry de Santiago du Chili, nous invite ensuite, à réfléchir sur l'école inclusive. Dans son article *L'inclusion à l'école : sommes-nous*

sur la bonne route ?, elle évoque son expérience dans quatre établissements scolaires français et chiliens, compare les dispositifs existants dans ces deux systèmes scolaires pour favoriser une école plus inclusive, avant d'insister sur un changement de paradigme nécessaire afin d'arriver à mettre en place une école réellement inclusive.

Après l'école, nous abordons le domaine de l'éducation supérieure et de la recherche au Chili avec María Isabel Cortez et Jeanne Hersant des Universités de Santiago et de Playa Ancha respectivement, et leur article *Femmes et mathématiques au Chili*, où elles évoquent la question sensible de la présence des femmes dans les sciences dites "dures", et en particulier, dans le domaine des mathématiques. Le but de cet article est de dresser un premier état des lieux concernant la répartition homme/femme et la position relative des enseignants/chercheurs dans onze Départements universitaires de mathématiques au Chili, qui servira de point de départ pour des recherches postérieures.

Nous restons au Chili avec Pablo Segovia Lacoste de l'Université de Concepción mais nous changeons de domaine pour aborder cette fois *La construction discursive de l'événement «conflit mapuche» dans la presse écrite chilienne*. Après un historique qui retrace les principales étapes du conflit mapuche, l'auteur analyse les dénominations du conflit et de ses acteurs dans deux quotidiens chiliens et les implications des constructions discursives, mises en évidence précédemment dans le développement du conflit.

De l'Amérique du Sud, nous passons à l'Europe avec Dagmar Veselá de l'Université Matej Bel en Slovaquie. Dans son article *L'exclusion fondée sur l'appartenance linguistique et/ou sur la nationalité : mythe ou réalité?* L'auteur soutient que la discrimination fondée sur la langue est toujours présente sur le territoire de l'Union européenne malgré la diversité linguistique prônée dans les documents légaux. Pour ce faire, l'auteur met en évidence à quel point les citoyens provenant de nouveaux pays membres éprouvent l'exclusion dans les consultations publiques.

Par la suite, nous revenons rapidement au Chili avec E. Verónica Romo López de l'Universidad Central de Chile et son article *Reflexiones sobre al arte creado por mujeres*. Dans ce travail, l'auteur nous invite à réfléchir sur deux dualismes sociaux: d'une part l'homme et la femme, et d'autre part, l'art et la science. Ceci à travers différents témoignages de femmes dans la musique, l'art plastique, la littérature et le mouvement.

Finalement, nous concluons cette présentation des articles thématiques avec Marie-Noëlle Antoine, chercheur indépendant au Chili, et son article *Quand écriture et recherche vont au-delà des structures académiques...* L'auteur nous fait part

d'un témoignage personnel et intime sur la vie et le projet à caractère anthropologique d'Erika Espinoza Allende. Une anthropologue chilienne, passionnée et engagée auprès de jeunes artistes graffiteurs et danseurs de hip-hop de la banlieue de La Legua à Santiago du Chili. Cet article nous montre un cas exemplaire de l'engagement du chercheur en Sciences Sociales et d'un projet de recherche visant la transformation des inégalités sociales.

Dans la rubrique *Comptes rendus de travaux de recherche*, ce numéro présente la contribution d'Isabel Alvarado Gutiérrez intitulée *L'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère*. Cet auteur montre que l'espagnol L1 joue un rôle essentiel dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère, en agissant comme accélérateur ou comme frein de ce processus.

La diversité de points des vues présents dans ce numéro reflète à nos yeux un regard intéressant sur la problématique actuelle de l'inclusion et l'exclusion sociales. Nous souhaitons vivement que les textes proposés soient de l'intérêt du lecteur et que leur lecture serve de déclencheur à de futurs débats et réflexions.

Synergies Chili n° 12 / 2016



Articles thématiques





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Malika Mokeddem, ou la Recherche d'un espace où devenir soi-même

Anne Aubry

Université Pablo de Olavide, Séville, Espagne
acaubx@upo.es

Reçu le 15-07-2016/ Évalué le 14-08-2016/Accepté le 25-09-2016

Résumé

L'univers littéraire et vital de Malika Mokeddem s'organise autour de deux pôles opposés : la mer Méditerranée et le désert. La Méditerranée est la frontière entre ses deux champs d'action fictionnels que sont l'Algérie et la France, autre dichotomie spatiale et sentimentale. À l'inverse, le désert est un espace d'inclusion, celui de ses aïeux nomades. Pourtant, cet espace ouvert et infini est également ambivalent, devenant parfois un lieu de claustration, d'enfermement et d'angoisse. Nous observerons donc dans cet article de quelle manière Malika Mokeddem recherche toujours, dans l'espace créé, nommé, analysé, sublimé ou inventé, un lieu pour ses personnages féminins ou pour elle-même, où devenir soi-même.

Mots-clés : Malika Mokeddem, francophonie, identité, sentiment d'appartenance

Malika Mokeddem, o la búsqueda de un espacio propio en el cual sentirse ella misma

Resumen

El universo literario y vital de Malika Mokeddem se organiza en torno a dos polos opuestos: el Mar Mediterráneo y el desierto. El Mediterráneo es el límite entre los dos escenarios en la ficción que son Argelia y Francia, otra dicotomía espacial y emocional. En cambio, el desierto es un espacio de inclusión, el de sus antepasados nómadas. Sin embargo, este espacio abierto e infinito es ambivalente, convirtiéndose a veces en un lugar de confinamiento, de encierro, de ansiedad. Observaremos en este artículo cómo Malika Mokeddem sigue buscando en el espacio creado, nombrado, analizado y sublimado un lugar para sus personajes femeninos o para sí misma, un espacio donde llegar a ser ella misma.

Palabras clave: Malika Mokeddem, francofonía, identidad, sentimiento de pertenencia

Malika Mokeddem, or the search for a space to be oneself

Abstract

Malika Mokeddem's literary and vital universe is organized around two opposing poles: the Mediterranean Sea and the Desert. The Mediterranean separates the places she writes about: Algeria and France, themselves embodying spatial and emotional dichotomies. In contrast, the Desert encloses the past of her nomadic ancestors. Yet this open and infinite space is ambivalent, and can also be a place of imprisonment, confinement and anxiety. We observe in this article how Malika Mokeddem is still searching, in spaces created, named, analyzed, enhanced or invented, a place for her female characters or for herself; a place where she can become herself.

Keywords: Malika Mokeddem, francophonie, identity, sense of belonging

La perception et la description de l'espace chez Malika Mokeddem est très riche, il est à la fois multipolaire, changeant, en constante évolution et il marque symboliquement toutes les étapes vitales de différents personnages féminins. Notre lecture de quatre de ses œuvres permet de voir se dessiner des lignes de force apparaissant dans ses textes autobiographiques ou dans ses romans, et elles nous aident à esquisser une géographie mokeddemienne pour ses personnages féminins. Cette géographie s'organise autour de deux pôles qui s'attirent et se repoussent entre eux : la mer Méditerranée d'une part, et le désert d'autre part. Comme nous l'avions déjà souligné dans un article précédent :

La Méditerranée est en effet la frontière entre ses deux champs d'action fictionnels que sont l'Algérie et la France. De cette double culture et de cette double appartenance, de ce double arrachement aussi, Malika Mokeddem tire la substance d'une création littéraire caractérisée par une tension entre le désert et la Méditerranée (Aubry, 2009 : 17).

À l'inverse, le désert est pour elle un espace d'identification puisqu'il représente le lieu du nomadisme de ses aïeux.

Et pourtant, au-delà de cette première dichotomie apparente, surgit la complexité, et nous observerons dans une première partie comment ces immensités sont à la fois lieux et « non-lieux » où l'on se trouve, mais d'où il faut aussi s'enfuir pour pouvoir survivre. En effet, ils peuvent provoquer des sentiments d'angoisse, de claustrophobie avec une telle intensité qu'ils mettent en danger l'intégrité psychique des personnages féminins. Nous verrons ensuite, dans une deuxième partie, comment les héroïnes mokeddemiennes n'appartiennent ni à un lieu, ni à un autre, ni à l'Algérie, ni à la France, mais qu'elles occupent de fait un espace

interstitiel, un entre-deux. Et pour échapper à l'enfermement, à l'aliénation et aux rôles décrétés d'avance, le salut vient toujours de l'école et de son meilleur corollaire, les livres, d'abord lus, puis écrits. Tout au long de notre recherche, nous verrons que c'est grâce à la « déterritorialisation » que les personnages féminins de Malika Mokeddem peuvent enfin trouver un lieu – réel ou symbolique – où devenir elles-mêmes, un lieu d'inclusion pour s'inventer, se dire et trouver leur propre voix.

Le désert et la mer, tour à tour lieux d'exclusion et de refuge

Le désert est par excellence un lieu privilégié pour Malika Mokeddem, c'est d'ailleurs là qu'elle situe ses cinq premiers romans : *Les Hommes qui marchent* (1990), *Le Siècle des sauterelles* (1992), *L'Interdite* (1993), *Des rêves et des assassins* (1995), et enfin, *La Nuit de la lézarde* (1998). C'est bien à juste titre que Najib Redouane et al. considèrent que le désert constitue *le lieu identitaire de l'écrivaine* (2003 : 23). Ce n'est que beaucoup plus tard après ses premiers romans que Malika Mokeddem reconnaît dans ses écrits de facture autobiographiques son attachement aux lieux où s'est déroulée son enfance. Elle raconte ainsi dans *Mes hommes* qu'elle retrouve Bellal, l'un des personnages du désert qu'elle appelle « le photographe » alors qu'il doit subir une opération dans l'hôpital où elle travaille :

À son retour, j'accompagne son chariot jusqu'au bloc, il me fixe avec anxiété et interroge : « Est-ce que la Barga te manque ? » La Barga est la dune de mon enfance et de mon adolescence. Il a posé cette question du ton des demandes essentielles. Celles qui s'imposent, dans les moments critiques. « Oui, terriblement. C'était le tremplin de mes rêves. » C'est la première fois que je reconnais ce manque (Mokeddem, 2005 : 137).

Un lieu identitaire, donc, pour le meilleur et pour le pire, comme l'ont montré Marta Segarra (1997) et Thérèse Michel-Mansour (2003) en soulignant l'ambivalence du désert pour Mokeddem. C'est dans *Je dois tout à ton oubli* que nous rechercherons les différentes facettes de ce lieu qui finissent par constituer un véritable kaléidoscope. Le désert est un lieu de danger, de mort ; à plusieurs reprises, Mokeddem évoque cette bataille contre les forces naturelles que le sable du désert gagne toujours. Le vent du désert isole, blesse, détruit, fragilise et finit par anéantir :

Arrivée au seuil de la cour, elle file à toutes jambes. Poussée par le vent, elle court, court longtemps avant de tomber. Alors elle se recroqueville, protège son visage de ses mains, les tornades de sable lui râpent la peau : les hurlements du vent lui remplissent la tête à la faire éclater, sa colère l'assomme. Tout s'obscurcit. Selma ne sait pas où le vent l'emmène. Elle n'est qu'une petite chose dans son souffle opaque. Elle se laisse aveugler. Jusqu'à l'effacement (Mokeddem, 2008 : 21).

Mais curieusement, de même qu'il annihile, le désert peut aussi être protecteur. *Je dois tout à ton oubli* est tissé de la haine tenace entre mère et fille, et le roman, hanté par la figure mythique de Médée ; Mokeddem y esquisse le portrait d'une mère lointaine, brutale et extrêmement dure avec la narratrice. L'apparition de la dune maternelle laisse assez clairement percevoir le désir et le besoin d'une proximité charnelle entre mère et fille, et d'une tendresse manifeste même et surtout si elles n'ont pratiquement jamais existé :

Déjà enfuie dans son rêve, Selma se voyait petite fille se hâtant vers la dune. Arrivée au sommet, elle lovait son corps et sa peine au creux des sables. Loin de la mère. Absorbé par la douceur ineffable des sables, le chagrin ne durait pas. (...) Elle se carrait, se coulait avec volupté dans le sable. Elle était l'enfant de cette dune avec laquelle elle faisait corps. Faisant abstraction du vide obsédant de l'horizon, le regard de Selma caressait les galbes de la dune, savourait ses teintes de miel et d'ambre. C'est là qu'éclatait sa joie de vivre (Mokeddem, 2008 : 93).

Le désert offre donc l'appui que la mère n'a pas su ou pas pu donner à Selma, mais on ne saurait oublier que le désert offre aussi une protection plus spirituelle, car il est porteur chez Mokeddem d'une véritable charge cosmique et métaphysique. C'est en repartant d'Algérie, après les adieux à sa mère morte, que Selma en prend conscience en décrivant un tableau atemporel qui parvient à l'émouvoir :

Puis l'aube sur le désert. L'aube dans cet espace minéral, une hallucination suscitée par les incantations du Coran. L'ensemble des voyageurs du car se prosterne avant de saluer le Créateur par un même fervent bourdonnement. Le chauffeur se gare aussitôt. La plupart des hommes descendent pour la prière d'El Fajr. Athée depuis l'adolescence, Selma n'en est pas moins émue par la vision d'un homme qui s'arrête, seul pour prier face à l'infini du désert, à la fois paisible et humble, tout entier dans l'authenticité du sentiment religieux (Mokeddem, 2008 : 146).

Je dois tout à ton oubli offre donc des significations opposées du désert, à la fois l'exclusion et le refuge, la mort et la vie, peut-être tout simplement parce que les lieux sont aussi la projection des émotions intimes de ces personnages féminins. Selma note à ce propos que l'ambivalence du désert est d'ailleurs reflétée dans la toponymie : *Aïn Eddar, le nom de son oasis natale, prend deux significations, selon la façon dont on prononce « Eddar » : « la maison », ou « la douleur ». Aïn étant « la source », la maison et la douleur seraient donc issues d'une même résurgence ? (Mokeddem, 2008 : 77).*

Si le lieu d'enfance du désert est lié à la douleur, son immensité ne peut être contrebalancée que par un autre infini, celui de la Méditerranée. Heureusement, la géographie intime mokeddienne est en ce sens beaucoup plus apaisée. L'auteur y voit un espace d'union, un lieu de convergence où disparaissent les conflits et où s'apaise l'angoisse. La Méditerranée est pour elle une véritable alternative créative à l'enfermement du désert, dans la plupart des cas, un espace de réconciliation. Dans *Mes hommes*, Mokeddem évoque avec jubilation sa découverte de la navigation qui semble réparer des souffrances vitales : *Je regarde le bateau au loin et je dis à Jean-Louis : « Ça y est, j'ai traversé la mère ! » Il ne sait pas que je pense mère à la place de mer. Je ne me pose aucune question : je n'ai aucune envie de m'embarasser d'introspection. Je suis encore toute à mes images de la traversée. À cette glisse intemporelle sur la peau lisse de la Grande Bleue* (Mokeddem, 2005 : 158).

Mais l'œuvre qui, selon nous, évoque le mieux l'aspect bienfaisant de la mer Méditerranée est *N'zid*. Ce roman présente l'errance du personnage principal, Nora, qui, en se réveillant sur son bateau à la dérive, est devenue complètement amnésique. Dans cette errance sur l'eau, la présence de la mer est bénéfique et l'auteur la personnifie : *La vue de la mer l'apaise. Elle ne lui est pas seulement familière. Elle est un immense cœur au rythme duquel bat le sien. En la regardant, elle rêve encore d'elle : elle fait partie d'elle, patrie matrice. Flux des exils. Sang bleu du globe entre ses terres d'exode* (Mokeddem, 2001 : 25, la mise en relief de ces mots est de nous). Grâce à cette mère/mer Méditerranée, Nora peut se retrouver elle-même et ainsi réussir peu à peu, à reconstituer sa propre histoire avec toutes ses interrogations sur son origine, en une sorte d'*Odyssée intérieure* comme l'écrit Najib Redouane et al. (2003 : 31). Mais ce qui peut nous surprendre, c'est que la Méditerranée ne permet pas seulement la rédemption individuelle de Nora, mais c'est un véritable chant d'union quasi universelle qui s'élève :

La mer est son incantation. Elle est sa sensualité quand elle lèche les recoins les plus intimes des rivages, son sortilège quand elle hante les yeux des guetteurs. [...] Elle est sa complice quand elle roule, court, embrasse, dans une même étreinte, Grèce et Turquie, Israël, Palestine et Liban, France et Algérie. Elle est son rêve en dérive entre des bras de terre, à la traverse des détroits et qui va s'unir, dans un concert de vents, au grand océan. Sa Méditerranée est une déesse scabreuse et rebelle que ni les marchands de haine, ni les sectaires n'ont réussi à fermer. Elle est le berceau où dorment, au chant de leurs sirènes, les naufragés esseulés, ceux des causes perdues, les fuyards de Gibraltar et bien des illusions des vivants (Mokeddem, 2001 : 68-69).

En effet, c'est bien par le processus de « déterritorialisation » selon le terme proposé par Deleuze et Félix Guattari, que Malika Mokeddem parvient à se libérer

de ses anciens repères et à s'éloigner de ses origines. Ce faisant, elle abolit aussi les frontières pour les autres et dans le monde qui l'entoure. Comme le souligne Valérie Orlando (2000 : 105) : *Le sujet déterritorialisé n'a pas de limite de perception, mais est libre d'explorer de nouvelles possibilités.* Et comment ne pas laisser la parole à Mokeddem elle-même, par la voix de Selma dans *Je dois tout à ton oubli : Face à la mer, les yeux de Selma scrutent l'horizon : là-bas, c'est encore chez elle. Un sourire lui vient aux lèvres à la pensée que, sur quelque rive qu'elle se tienne, l'autre côté est encore « à elle ».* Ces « ici » et « là-bas » s'inversent pour lui délimiter son vrai territoire, cette mer (Mokeddem, 2008 : 80).

Être né quelque part

L'ascendance nomade de Malika Mokeddem est essentielle pour comprendre son mépris des frontières, son refus des espaces assignés et son attachement à la marche qui prend bien souvent une valeur métaphorique. Ne rappelle-t-elle pas à ce propos, et avec humour, dans un entretien les mots de sa grand-mère : *Il n'y a que les palmiers qui ont des racines. Nous, nous sommes nomades. Nous avons une mémoire et des jambes pour marcher* (Helm, 2001 : 31). Cette boutade dont Mokeddem assure avoir fait sa devise, nous ouvre une porte pour comprendre cette revendication de l'entre-deux : *Cet entre-deux m'a saisie tellement tôt que j'ai cette identité mêlée. Vraiment, on ne peut pas me scinder en deux. Il n'y a pas une couche algérienne, une couche française. Ça fait partie de moi ; je suis une Algérienne francophone* (Helm, 2001 : 40).

Mokeddem n'est donc en exil ni en France, ni en Algérie, mais elle se situe dans un espace interstitiel qui ne se reconnaît dans aucune appartenance et, selon les mots de Bachelard dans *Poétique de l'espace*, rappelés par Pierrette Frickey, elle trouve sa véritable identité au moment où *l'espace de l'intimité et l'espace du monde deviennent consonants* (Frickey, 2001:117). Il est donc bien clair que pour Mokeddem, l'exil existe par rapport à une famille ou à une tribu, jamais par rapport à un territoire. À ce propos, Trudy Agar-Mandousse met en perspective l'exil familial et le nomadisme :

Si Mokeddem rompt les liens avec sa famille et part dans un exil qu'elle qualifie d'« infamille », elle s'affirme néanmoins héritière de l'éthique nomade. Comme les revenants de l'écriture djebarienne, les ancêtres nomades de Mokeddem sont présents dans ses textes ; ils reviennent de la mort pour l'appeler à une traversée nomade. [...] Le nomadisme géographique de son exil en Europe traduit le rejet chez Mokeddem de l'intolérance de sa société algérienne et de la situation assujettie de la femme dans cette société. C'est une ligne de fuite

vers sa propre liberté de femme, liberté qui avait besoin de distance pour se réaliser. (Agar -Mandousse, 2006 :179)

C'est donc le point d'inflexion de la quête mokeddemienne : sans cesse, il faut partir, parfois même fuir les espaces d'exclusion qui menacent d'anéantir la personne, l'être profond. Mokeddem le dit clairement d'ailleurs et sans le détour de la fiction : *J'ai quitté l'Algérie en automne 1977, donc bien avant les exodes massifs (...) Et dans cette Algérie où je suffoquais (...) J'ai eu besoin d'aller finir mes études ailleurs, de respirer un air d'ailleurs, d'être plus libre* (Helm, 2000 : 30). Pratiquement toutes les héroïnes de ses romans expérimentent, elles aussi, le besoin impérieux de partir, de s'arracher au milieu d'origine pour pouvoir respirer. Dès *Le Siècle des sauterelles*, Mokeddem écrit : *(...) un doux songe de filiation englobe sa raison. Un songe où une femme marche et écrit. Une roumia habillée en bédouin et nimbée de toutes les étrangetés. Alors, déguisée en garçon et mue par une singulière envie d'identification, Yasmine marche sur ses traces, dans la même contrée et dans l'écrit* (Mokeddem, 1992 : 158).

Mais ce monde de l'écrit dans lequel Yasmine est entrée grâce à son père qui cherchait à lui éviter la solitude provoquée par son mutisme et sa vie nomade, n'a pas tenu ses promesses. En effet, Yasmine est finalement encore plus profondément seule, car pour elle, comme pour d'autres héroïnes mokeddemiennes, apprendre à lire, c'est nécessairement s'éloigner, se marginaliser par rapport à leur communauté d'origine dont elles perçoivent *a posteriori* toutes les failles et les injustices. C'est le cas de Selma de *Je dois tout à ton oubli* fuguant régulièrement pour échapper à l'atmosphère étouffante de la maison et qui peut enfin cesser de fuir quand, selon ses propres mots, l'école et les livres deviennent pour elle la *grande échappée* : *C'est aux livres que Selma doit de n'avoir pas sombré dans la folie ou le désespoir face à ces immensités qui emprisonnent les humains et les confinent dans la misère et l'ignorance. La confrontation commence d'abord avec cet espace-là : l'angoisse, liée à l'amour que Selma portait au désert, était inhérente au poison du secret terré en elle, depuis des décennies* (Mokeddem, 2008 : 51).

Et pour échapper à la malédiction d'une société perçue comme une force d'oppression, il faut utiliser le détour d'une autre langue. C'est bien sûr le cas d'autres auteurs francophones, telles qu'Assia Djebar qui désigne le français comme sa *langue marâtre* et non pas maternelle. À l'inverse, Mokeddem perçoit la langue étrangère comme une bénédiction, ou plutôt une arme pour s'affranchir de toutes les oppressions. En effet, si la langue *maternelle* est l'arabe mais qu'il y a tant de haine entre mère et fille, alors autant s'emparer de la langue française (le fameux *butin de guerre* de Kateb Yacine) pour devenir enfin soi-même en toute liberté :

Maintenant, Selma comprend combien apprivoiser le français lui avait été bénéfique. Ce n'était pas la langue de sa mère. Seule une langue étrangère pouvait accueillir l'arrachement de Selma et lui convenir. Et l'aborder d'emblée dans la difficulté avait mobilisé son attention, l'obligeant à se détourner du vertige mortifère du néant. Quant au manque abyssal d'amour, elle l'avait projeté sur l'infini du désert. L'école, la dune et les livres avaient protégé Selma du reg qui s'écartelait en pure perte, du ksar qui grouillait en rond dans ses obsessions, ses traditions, et de la terreur reléguée au point aveugle de la mémoire, sous le poids de la mort (Mokkedem, 2008 : 38).

Malika Mokkedem le rappelle à longueur d'entrevues ou de textes écrits, elle ne respecte ni ne reconnaît aucune frontière ; n'étant ni d'ici, ni de là-bas, elle est d'ailleurs, ou, du moins, d'un entre-deux, mouvant et changeant, qui ne doit jamais l'emprisonner : *Franchir des frontières a été pour moi une délivrance. Est-ce du fait de mon ascendance nomade ? L'exil, je le définis par rapport à une famille, une tribu, pas par rapport à un territoire. (...). Mais je ne veux pas qu'on m'enferme dans quelque frontière que ce soit (Helm, 2000 : 30).* Et Mokkedem s'est employée à utiliser toutes les armes à sa portée pour s'affranchir des frontières imposées, celle de son sexe d'abord, et de sa place dans la fratrie qui l'obligeaient à élever ses frères et sœurs, ensuite, frontière imposée par la pauvreté de sa famille qui la privait de toute opportunité. Et face à ces limites, elle a trouvé, grâce à l'école et aux livres, grâce à une autre langue, un chemin de libération et d'accomplissement.

Pourtant, il faut encore s'arrêter sur une ultime frontière qui n'est plus spatiale. Nous croyons avoir démontré ici que Mokkedem a certes réussi à s'affranchir de toutes les barrières qui lui avaient été imposées, avec une détermination et une volonté farouches. Mais il est une frontière qui reste infranchissable, et qui, à cause du déchirement qu'elle provoque, est au cœur de l'identité mokkeddemienne, et certainement aussi au cœur de sa *venue à l'écriture*. Il s'agit de la frontière qui sépare invariablement mère et fille dans toutes les œuvres de notre auteur. Et *Je dois tout à ton oubli* qui éclaire peu à peu les circonstances d'un infanticide commis par la mère de Selma, est l'œuvre qui interroge le plus profondément la relation materno-filiale. Tout y est profondément blessé et blessant : la distance de la mère, toujours occupée avec les autres enfants, la souffrance d'une petite fille mal-aimée à qui on ne pardonnera son éloignement que grâce à l'argent qu'elle envoie régulièrement à la famille, l'éloignement qui s'accuse au long des études de la fille et de sa vie en France puis l'impossible réconciliation entre mère et fille avant leur séparation définitive. Alors que Selma raccompagne sa mère à l'aéroport, elle décrit une scène symbolique :

Selma cheminait le long du couloir de verre qui désormais les séparait, lorsqu'elle vit la mère se jeter contre la paroi en y collant le visage et les mains dans une sorte de détresse subite. Comme si c'était seulement une fois qu'elle se trouvait à l'abri de Selma que la mère prenait conscience de leur situation : elle partait pour le désert, loin de cette fille sans famille ici. Elle n'allait plus la revoir pendant des années. Peut-être, plus du tout. Ébranlée, Selma vint superposer ses mains aux siennes. Au contact rigide et froid du verre, des larmes lui montèrent aux yeux : ce qui les avait toujours désunies, la mère et elle, était comparable à cette cloison-là (Mokeddem, 2008 : 95-96).

Dans une sorte d'inversion du *stade du miroir* selon la terminologie de Lacan, Mokeddem crée une scène magnifique et silencieuse. De cette situation muette qui matérialise l'impossible union, surgit certainement et paradoxalement le besoin et l'urgence de dire. C'est de cette paroi de verre qui sépare irrémédiablement deux êtres, mais surtout deux mondes, que naît l'impulsion à partir, à écrire, à créer, à devenir soi.

Bibliographie

- Agar-Mandousse, T. 2006. *Violence et créativité de l'écriture algérienne au féminin*. Paris : L'Harmattan.
- Aubry, A. 2009. « La Mer Méditerranée. Lieu et non-lieu dans *N'zid* et *Mes hommes* de Malika Mokeddem », *Carnets, Revista Electrónica de Estudios Franceses*, n°1, p. 17-31.
- Frickey, P. 2001. Temps, espace et mémoire dans l'oeuvre de Malika Mokeddem. In Helm, Y (dir.) : *Malika Mokeddem, envers et contre tout*. Paris : L'Harmattan.
- Helm, Y. 2001. *Malika Mokeddem : Envers et contre tout*. Paris : L'Harmattan.
- Michel-Mansour, T. 2003. Symbolique du désert dans les oeuvres de Malika Mokeddem. In Redouane, N., Bénayoun-Szmidt, Y., Elbaz, R. (dir.) : *Malika Mokeddem*. Paris : L'Harmattan.
- Mokeddem, M. 1992. *Le Siècle des sauterelles*. Paris: Ramsay.
- Mokeddem, M. 2001. *N'zid*. Paris : Le Seuil.
- Mokeddem, M. 2005. *Mes hommes*. Paris : Grasset.
- Mokeddem, M. 2008. *Je dois tout à ton oubli*. Paris : Grasset.
- Orlando, V. 2001. Écriture d'un autre lieu: la déterritorialisation des nouveaux rôles féminins dans *l'Interdite*. In : Helm, Y. (dir.) : *Malika Mokeddem, envers et contre tout*. Paris : L'Harmattan.
- Redouane, N., Bénayoun-Szmidt, Y., Elbaz, R. 2003. *Malika Mokeddem*. Paris : L'Harmattan.
- Segarra, M.1997. *Leur pesant de poudre: romancières francophones du Maghreb*. Paris : L'Harmattan.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Chili : l'internationalisation comme stratégie d'inclusion sociale

Sébastien Dubé¹

Universidad de Santiago, Chili
sebastien.dube@usach.cl

Reçu le 01-07-2016/ Évalué le 27-08-2016/Accepté le 29-09- 2016

Résumé

Les groupes chiliens qui revendiquent de nouvelles mesures d'inclusion sociale ont de plus en plus recours à l'internationalisation comme stratégie visant à obtenir gain de cause face aux autorités nationales. Dans certains cas, le recours à l'appui d'une organisation internationale est réel et concret. Dans d'autres, il n'est que discursif et utilisé comme outil de négociations. Ce phénomène s'explique par la combinaison de quatre facteurs: les nombreux traités et organisations dont le Chili est membre; les changements sociaux qui expliquent de nouvelles demandes d'inclusion; le non-respect de certains engagements internationaux par les autorités chiliennes; et la méfiance ainsi que le mécontentement social face à ces mêmes autorités.

Mots-clés: internationalisation, demandes sociales, institutions et représentation, inclusion, opinion publique

Chile: la internacionalización como estrategia de inclusión social

Resumen

Los grupos chilenos que se movilizan para exigir nuevas medidas de inclusión social recurren cada vez más frecuentemente a la internacionalización como estrategia para obtener concesiones por parte de las autoridades nacionales. En algunos casos, la solicitud de apoyo a una organización internacional es real y concreta. En otros casos, dicha solicitud se usa como discurso y recurso en medio de una negociación. Este fenómeno se explica por la combinación de cuatro factores: el alto número de tratados y organismos a los cuales Chile pertenece; los cambios sociales que llevan a la formulación de nuevas demandas de inclusión; el no cumplimiento de varios compromisos internacionales por parte de las autoridades chilenas; y la desconfianza e insatisfacción social con las instituciones estatales y las mismas autoridades.

Palabras clave: internacionalización, demandas sociales, instituciones y representación, inclusión, opinión pública

Chile: Internationalization as a Strategy for Social Inclusion

Abstract

Many Chilean groups claiming for broader social inclusion are now appealing to international organizations in order to achieve their goals in their fight with national authorities. In some cases, the request of assistance and involvement of an international organization is real and concrete. In other cases, it remains at the speech level and the request is used as a negotiation tool. This phenomenon is explained by the combination of four different factors: the high number of treaties and organizations of which Chile is a member; the social changes that explain the new demands for social inclusion; the violation of international obligations by Chilean authorities ; and the high levels of mistrust and dissatisfaction of the public opinion with the institutions and these authorities.

Keywords: internationalization, social demands, institutions and representation, inclusion, public opinion

1. Introduction

L'agenda socio politique du Chili se caractérise depuis quelques années par une dynamique de vastes demandes sociales visant à améliorer les conditions de vie des citoyens et la qualité des services publics. Bien que cette situation ne soit ni nouvelle ni étonnante dans le cas d'un État aux fortes inégalités socio-économiques, les groupes qui revendiquent une meilleure inclusion sociale ont de plus en plus recours à l'internationalisation comme stratégie, réelle ou discursive, dans leurs négociations avec les autorités.

Comment expliquer ce phénomène? Le présent article explique l'internationalisation des stratégies d'inclusion sociale au Chili par la combinaison de deux grands facteurs qui se renforcent entre eux. Le premier aborde la question des engagements internationaux du Chili qui découlent de l'insertion du pays dans le système international suite à la transition démocratique de 1990. Dans le but de démontrer que le pays pouvait être un bon citoyen dans le concert des nations, le Chili s'est joint à de nombreuses organisations et a souscrit à un grand nombre d'engagements internationaux notamment en matière de droits de la personne. Or, le non-respect de plusieurs de ces engagements est aujourd'hui devenu un puissant outil de négociations pour les mouvements sociaux qui y voient une fenêtre d'opportunités pour l'avancement de leurs revendications.

Le second facteur concerne les changements au sein de la société chilienne et l'apparition de nouvelles formes de demandes d'inclusion sociale caractéristiques d'une société dite « moderne et démocratique ». Ici, l'incapacité des élites

politiques ou encore leur refus de légiférer pour donner forme à ces demandes augmentent la méfiance et l'insatisfaction à leur égard. Dans un contexte de crise de confiance envers les élites et les institutions, les organisations sociales trouvent la motivation et la capacité de mobilisation nécessaires pour recourir à la stratégie de l'internationalisation de leurs demandes.

Trois exemples récents sont utilisés pour illustrer cette réalité du recours à des organismes internationaux par des groupes sociaux dans leur bras de fer avec les autorités nationales. Le premier concerne les enjeux moraux comme les demandes entourant la légalisation du mariage entre conjoints de même sexe et les discussions en cours sur ce sujet. Le second est le conflit de travail qui a opposé l'État et un syndicat d'employés publics à la fin de l'année 2015. Le troisième exemple concerne les demandes d'une communauté rurale victime d'un désastre naturel à l'île de Chiloé au début de l'année 2016.

Ces exemples permettent de démontrer que le résultat de la combinaison des deux facteurs indiqués est celui d'une société au sein de laquelle l'on retrouve des groupes d'individus conscients des responsabilités internationales de l'État chilien, revendicateurs d'une plus grande inclusion sociale, informés des manquements aux engagements internationaux commis par les autorités et très critiques envers ces dernières.

Pour ces raisons, l'argument principal de cet article est que l'insertion internationale du Chili est en voie de devenir un élément facilitant une plus grande inclusion de secteurs sociaux jusqu'ici marginalisés ainsi que l'extension de droits sociaux actuellement non reconnus. Après une insertion internationale *schizophrénique*, c'est-à-dire une politique d'insertion internationale politique et commerciale peu préoccupée par le social, les autorités chiliennes doivent aujourd'hui faire face à des défis sociaux amplifiés par des responsabilités pas toujours assumées.

2. Inclusion et internationalisation de trois revendications sociales

La perspective adoptée pour aborder la problématique de l'inclusion sociale au Chili s'inspire essentiellement de Poizat (2007) et de Badie (2014). Selon Poizat, l'inclusion sociale est un *problème politique et géopolitique [...concernant...] tous les domaines de l'existence où chacun pourrait gouverner sa vie : la citoyenneté, le travail, les loisirs, l'école, la formation, l'amour, les relations sociales dans leur entier pour un individu ou un groupe d'individus* (Poizat, 2007 : 11). À partir de cette définition, il est possible de considérer comme demandes d'inclusion sociale les revendications qui concernent les droits des femmes, ceux des minorités sexuelles, les conditions de travail ou encore les conditions de vie des communautés rurales.

En ce sens, les logiques de l'inclusion sociale et de l'appartenance à un corps social sont étroitement liées à celles de la démocratisation des rapports sociaux, de la citoyenneté et de l'égalité. Comme le souligne la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Cepal), *l'égalité articule la vie démocratique avec la justice sociale, relie l'accès et les opportunités à une citoyenneté effective et de cette façon renforce le sentiment d'appartenance*² (Cepal, 2014 : 15).

La question de l'internationalisation des demandes d'inclusion s'observe aussi à partir de deux éléments clés mentionnés par Badie (2014). Dans un premier temps, au coeur du système international contemporain, les frontières entre le social et l'international sont plus que floues. Comme le mentionne l'auteur, *l'international devient social, ressemble de plus en plus à une gigantesque tectonique des sociétés* (Badie, 2014 : 23). Dans un deuxième temps, Badie est catégorique en affirmant que l'humiliation, en soi un des produits de l'exclusion institutionnalisée, est devenue un *paramètre des relations internationales* (Badie, 2014 : 12). En bout de piste, ce nouveau paramètre liant le social et l'international *introduit [donc] clairement à l'histoire des intégrations manquées* (Badie, 2014 : 27).

Bien que le propos de Badie se situe d'abord au niveau interétatique, les logiques d'exclusion et d'humiliation propres aux relations internationales modernes affectent les États autant que les individus. Dans cette optique, depuis le Sud, il est possible de compléter l'affirmation de l'auteur en proposant que le social soit aussi devenu international. Ici, la dynamique d'intégration manquée prend inévitablement une tangente internationale lorsque le droit revendiqué, ou la mesure d'inclusion sociale, a déjà été octroyé et reconnu ailleurs. Par exemple, l'imbrication des logiques d'humiliation, du social et de l'international peut s'observer dans le cas d'une femme exigeant un avortement à la suite d'un viol. Selon les législations en vigueur, cette femme est criminalisée au Chili mais ne l'est pas en Argentine, pays qui peut se situer à quelques kilomètres à peine de sa communauté. Un second exemple est celui d'un couple chilien homosexuel dont le mariage est reconnu en Europe mais pas dans son pays d'origine.

Comment s'observe la stratégie de l'internationalisation des revendications ou demandes sociales dans les trois cas mentionnés en introduction ? En ce qui concerne les questions d'égalité et d'inclusion reliées aux enjeux moraux, l'exemple des discussions actuelles entourant la légalisation du mariage entre conjoints de même sexe est particulièrement éclairant. Lors de l'élection présidentielle de 2005, aucun des deux candidats du second tour, Michelle Bachelet et Sebastián Piñera, ne faisait mention de ce thème dans leur plateforme électorale. Sans surprise, la question de l'accès à l'avortement était également absente des engagements de ces candidats.

C'est seulement à la suite d'un recours devant la Cour interaméricaine des Droits Humains en 2008 que le mariage entre conjoints de même sexe fut réellement inscrit à l'agenda politique, d'où la nécessité des quatre candidats du premier tour de l'élection présidentielle de 2009 de le mentionner durant la campagne. Or, l'absence d'avancée législative motiva le dépôt d'un recours à la Commission interaméricaine des droits de l'homme (Cidh) par le Mouvement pour l'intégration et la libération homosexuelle (Movilh) en 2012 afin de presser le gouvernement chilien à légiférer. Ce recours a finalement mené la Cidh à citer le Movilh et le gouvernement chilien pour enclencher des discussions; l'objectif de l'appel de l'organisme international étant de favoriser une négociation harmonieuse et d'éviter que la Cidh ait à obliger les autorités à présenter un projet de loi à une date fixée par l'organisation internationale.

Le second exemple d'internationalisation d'un récent conflit au sein de la société chilienne concerne un conflit de travail prolongé qui affecta des milliers de Chiliens en 2015. Après 37 jours de paralysation du Registro Civil - équivalent au Service d'état civil - le président de l'Association des Employés de l'État (Anef) déclarait son intention de déposer une plainte contre l'État chilien devant l'Organisation Internationale du Travail (Oit) pour violations des normes du travail. Cette stratégie de dénonciation de l'État chilien devant une instance internationale semble avoir porté fruit pour les leaders syndicaux. À peine deux jours plus tard, les deux parties s'entendaient et le mouvement de grève fut suspendu, ce qui n'empêcha pas le syndicat de présenter malgré tout une requête contre l'État chilien devant l'Oit pour pratiques antisyndicales.

Le troisième exemple a pour origine le désastre écologique causé par une *marée rouge* au large de l'île de Chiloé en mai 2016 et sa logique d'internationalisation est toujours en vigueur au moment de rédiger cet article. Aux prises avec les conséquences écologiques et sanitaires de ce phénomène affectant leurs conditions de vie et l'économie de leur région, des groupes sociaux de Chiloé ont rapidement rejeté les réponses gouvernementales quant aux causes de la catastrophe et aux mesures d'aide annoncées. Dans un premier temps, ceux-ci ont annoncé leur intention de demander à la Cidh d'intervenir pour forcer le gouvernement à rendre publique toute l'information relative à la contamination des eaux et des berges situées sous la juridiction des autorités locales. Dans un deuxième temps, la mobilisation des pêcheurs et des organisations sociales de l'île a mené l'organisation Greenpeace à enquêter sur la marée rouge. Le rapport de l'organisation internationale rendu public au début septembre conclut que la décision des autorités gouvernementales chiliennes d'autoriser le déversement de quelques cinq tonnes de poissons morts et contaminés aux larges de l'île quelques semaines plus tôt avait amplifié le désastre

naturel. La responsabilisation des autorités dans ce rapport pourrait permettre aux organisations sociales de l'île de poursuivre ce conflit devant des organisations internationales dont le Chili est membre.

Ces trois exemples illustrent la combinaison des deux grands facteurs qui expliquent le recours à l'internationalisation comme stratégie de revendication par des organisations sociales désireuses d'obtenir justice, ou une extension des droits sociaux face à l'État chilien. Dans chacune de ces situations, un conflit oppose des secteurs sociaux insatisfaits des décisions que prennent les autorités politiques nationales, lesquelles pouvant par ailleurs aller à l'encontre des engagements internationaux du Chili. Les deux prochaines sections analysent plus en détails les deux facteurs que sont les engagements internationaux du Chili, et leur non-respect, ainsi que la méfiance envers des autorités considérées incapables de faire face à de nouvelles demandes sociales.

3. L'intégration internationale *schizophrénique* du Chili depuis 1990

Héritant d'un pays considéré comme un paria sur la scène internationale pour la situation politique interne et les violations des droits de la personne commises durant la dictature d'Augusto Pinochet (1973-1990), les gouvernements chiliens issus de la Concertación (1990-2010) ont mené une politique d'ouverture sur le monde, dans le but d'obtenir une légitimité interne et externe. Bien que le régime Pinochet se soit posé et imposé comme pays modèle du libéralisme économique et de l'ouverture commerciale, le dictateur n'avait que très peu d'alliés dans le système international (Wilhelmy et Durán, 2003 : 274-277) et ses voyages à l'étranger furent excessivement limités (Gazmuri, 2012 : 402-404).

La politique d'ouverture sur le monde des gouvernements chiliens post 1990 s'est, d'une part, caractérisée par la signature de nombreux traités commerciaux³. D'autre part, le volet social et politique du retour du Chili sur la scène internationale s'est matérialisé par l'adhésion à de nombreux traités et organisations. Suite à l'accession de Patricio Aylwin à la présidence en mars de l'année 1990, le Chili a notamment adhéré ou renoué sa participation à la Convention des Nations Unies des Droits de l'Enfant (1990), à la Convention américaine relative aux Droits de l'Homme (1991), à la Convention interaméricaine et à la Convention des Nations Unies contre la torture (1991), à la Convention 144 de l'Organisation internationale du Travail (Oit) sur l'application des normes internationales du travail (1992) et au Pacte international des Droits civils et politiques (1992)⁴.

Or, l'adhésion à une multitude d'organisations et de traités, notamment ceux reliés à des dynamiques sociales et de droits humains, ne signifiait pas forcément

que les autorités politiques embrassaient un agenda international totalement coupé du conservatisme de la société ou des élites chiliennes. L'insertion internationale recherchée était ainsi bien loin d'être « tous azimuts ». Certes, l'ouverture sur le monde a constamment été considérée comme un facteur positif allant de pair avec le système économique néolibéral. Toutefois, comme l'indique Fuentes, la politique extérieure du Chili post dictatorial est aussi influencée par *les résistances à l'internationalisation du pays provenant de son caractère insulaire* (Fuentes V., 2011 : 16)⁵. Bref, la stratégie internationale des autorités chiliennes depuis 1990 a cherché de façon très pragmatique à maximiser les bénéfices que procure le système international en termes économiques et symboliques pour un État légitimement *de retour* sur la scène internationale. Cependant, le pragmatisme a également signifié le désir de maintenir certains degrés d'autonomie notamment sur les questions sociales et morales. Le résultat de ce double jeu est donc contradictoire, celui d'une insertion internationale qu'il est permis de définir comme étant *schizophrénique*. D'un côté, le discours libéral et pro-marché est central pour une politique étrangère qui devient plus commerciale que politique (Oyarzún, 2013). D'un autre, *la présence du Chili dans le monde n'est pas clairement progressiste* (Fuentes V., 2001 : 20)⁶.

Selon Fuentes, la politique étrangère des gouvernements de la Concertación de la période comprise entre 1990 et 2010 est donc fondamentalement *aspirationnelle* dans la mesure où le pays *prétend être ce qu'il n'est pas et cherche à appartenir à ce qui lui est étranger* (Fuentes V., 2011 : 20)⁷. Or, cette double dynamique est sans conséquence politique lorsque les priorités de la société ont trait à l'économie ou lorsque les organisations sociales sont confiantes de voir les autorités respecter les engagements internationaux de l'État. Cette même dynamique devient cependant problématique lorsque la nature des demandes sociales évolue et les autorités sont soucieuses de projeter l'image d'un État sérieux sur la scène internationale malgré leurs propres réticences face aux mouvances sociales.

En effet, en matière de relations internationales, les autorités nationales chiliennes ont construit un discours définissant le Chili comme un acteur sérieux sur la scène internationale, dont le comportement se définit principalement par un *attachement inconditionnel au droit international* (Fuentes V., 2011 : 18)⁸. Dans un contexte régional caractérisé par nombre d'États aux institutions nationales affaiblies, ce discours vise à séduire les investisseurs étrangers à préférer le Chili pour les garanties que celui-ci peut offrir et permet de rejeter les demandes frontalières des pays voisins, au nom de l'importance de respecter les traités internationaux en vigueur.

Or, lorsqu'il est question de thématiques sociales et/ou relatives aux droits humains, la schizophrénie de l'insertion internationale du Chili est observable tant dans les discours que dans certaines pratiques juridiques. En 2012, suite aux demandes de la Cidh formulées aux autorités chiliennes, afin de permettre l'avortement à une fillette de 11 ans, victime des violations répétées de son beau-père, le président Sebastián Piñera (2012) rejeta les pressions internes et externes en déclarant dans une lettre ouverte :

Certains affirment que le Chili serait un pays moins moderne et civilisé parce qu'il n'imité pas ce qu'ont fait d'autres nations supposément plus développées où l'avortement est non seulement légal mais largement accepté. Or, ceux-ci sont dans l'erreur. Ils oublient que le Chili a une tradition plus que centenaire de protection des droits fondamentaux. Que nous fûmes l'un des premiers pays au monde à établir la loi du ventre libre et à interdire l'esclavage⁹.

En comparant l'avortement à l'esclavage et en rejetant les demandes de la Cidh, le président chilien illustre deux éléments clés en ce qui concerne la logique de l'insertion internationale du Chili et ses réticences concernant les enjeux sociaux. Premièrement, Piñera symbolisait la logique d'insertion internationale schizophrénique en questionnant l'autorité morale d'une organisation dont l'État chilien est membre à part entière. Deuxièmement, il signalait clairement l'intention de son gouvernement de ne pas exécuter une demande internationale de nature juridique, applicable à une question sociale. Dans ce contexte, cette réponse ne surprend guère lorsque l'on considère que le Chili, autoproclamé élève modèle en droit international, est encore régulièrement critiqué par des organisations internationales sur des questions de droits humains et de pratiques contraires aux principes de l'inclusion sociale. En font foi les rapports de la Cepal (2012) et de l'Oit concernant la situation des populations autochtones (Donoso, 2008) ainsi que les poursuites contre l'État chilien, étudiées par la Cour Interaméricaine des Droits de l'Homme entre 2004 et 2016¹⁰.

En maintenant un discours officiel d'attachement aux normes du droit international, les autorités chiliennes ouvrent la porte aux critiques lorsqu'il devient évident que l'État ne remplit pas l'ensemble de ses engagements internationaux. En bout de piste, les contradictions existantes entre les discours et les politiques appliquées ne peuvent que contribuer à la méfiance qu'ont les Chiliens envers les institutions nationales et leurs représentants politiques.

4. De nouvelles demandes sociales comme source d'insatisfaction politique

Pendant des décennies, l'État chilien a maintenu des politiques sociales qui sont aujourd'hui de plus en plus questionnées. Pour comprendre l'état d'esprit qui prévaut au sein de la société chilienne et le caractère exceptionnel de certaines demandes actuelles d'inclusion sociale, il n'est pas inutile de rappeler les dimensions sociales et politiques qui caractérisent l'évolution récente du pays.

Premièrement, le Chili est aujourd'hui l'une des rares démocraties modernes à criminaliser toute forme d'avortement, incluant lorsque la vie de la mère est en danger ou lorsque la grossesse est le résultat d'un viol. Deuxièmement, le divorce y fut légalisé seulement en 2004. Troisièmement, c'est à peine en 1998 que fut adoptée la loi éliminant la notion « d'enfants illégitimes », législation qui reconnaissait aux enfants nés hors mariage les mêmes droits que pour les enfants nés d'une union maritale. C'est aussi seulement en 2015, et après des années de débats et une féroce opposition des milieux conservateurs et religieux, que fut imposé l'accès universel à la pilule contraceptive *du lendemain*, sans ordonnance médicale.

Ces exemples de politiques récentes permettent d'illustrer un vent de changement mais aussi le caractère conservateur et autoritaire de la société chilienne telle que décrite par Ottone (2007 : 96) ainsi que par Garretón M. et Garretón (2010). Dans ce contexte, il est donc important de souligner que des demandes sociales contemporaines -comme la reconnaissance légale des couples de conjoints de même sexe, puis la légalisation du mariage homosexuel ou encore l'accès à l'avortement- s'inscrivent dans un récent mais rapide processus de *modernisation* de la société chilienne.

Cette évolution rapide de la société chilienne s'illustre aussi à partir de données d'opinion publique. Par exemple, entre 2002 et 2015, l'organisme Latinobarómetro a sondé les chiliens à quatre reprises sur leur opinion par rapport à la question de l'avortement. L'évolution des réponses est marquante. Lors de l'enquête de 2002, 62% des répondants considéraient que le recours à l'avortement n'était *jamais justifiable*, une proportion qui a chuté à 19%, selon l'enquête du même organisme menée en 2015¹¹.

Cette évolution de l'opinion publique peut d'ailleurs expliquer pourquoi c'est seulement en mars 2016 que la décriminalisation de l'avortement - en cas de viol, de fœtus non viable et de risque vital pour la mère - a été votée par la Chambre des Députés¹². Un autre exemple d'évolution sociale est cette fois illustré par la firme Adimark : l'appui au mariage entre conjoints de même sexe au Chili est passé de 35% en 2012 à 48% en 2016 (Pérez, 2016). Fait à considérer dans la logique d'internationalisation des enjeux sociaux et ses effets sur le Chili ; les autorités

de l'Argentine, du Brésil, de la Colombie et du Mexique ont déjà légiféré sur la question du mariage homosexuel ou ont annoncé en 2016 qu'elles s'apprêtaient à le faire.

Ironiquement, il serait toutefois erroné de croire que l'internationalisation est une stratégie uniquement utilisée par les mouvements sociaux contre les autorités. Le gouvernement chilien actuel a recours à la même stratégie pour tenter de faire avancer son projet de loi sur la légalisation de l'avortement, mentionné antérieurement. Le site internet créé par les autorités pour expliquer la loi rappelle très clairement que le Chili *est l'un des six pays au monde qui interdit et criminalise toute forme d'avortement*¹³.

Les exemples précédents illustrent le fait que l'isolement devient un élément discursif utile pour valider des demandes d'inclusion sociale. Dans un monde globalisé, le *caractère insulaire* de la société chilienne devient ainsi un élément contraire à la modernité et qui ne fait que ralentir l'inévitable et démontrer l'archaïsme des secteurs conservateurs de la société. Pour les groupes et individus qui revendiquent une plus grande inclusion sociale, il en va de même pour les manquements de l'État chilien face à ses engagements internationaux dans les domaines sociaux et des droits humains. Manquements qui ne font, bien sûr, que diminuer la confiance des organisations sociales mobilisées pour obtenir justice ou l'extension de droits sociaux.

Il est en effet logique de supposer la validité de la relation causale suivante. Plus une société aura confiance envers les institutions et se sentira représentée par les partis politiques nationaux, moins elle aura de motivations d'interpeller des organismes internationaux pour obtenir des droits ou l'application de la justice. Or, voilà que le Chili se caractérise aujourd'hui par des niveaux particulièrement élevés de méfiance envers l'État et ses institutions, de même que par une distance importante entre la société et ses représentants politiques. Un simple regard aux indicateurs de l'opinion publique permet ainsi de comprendre pourquoi des individus et des groupes sociaux peuvent opter pour internationaliser leurs demandes sociales au lieu d'espérer que des partis politiques les promeuvent et les transforment en politiques publiques. Le tableau suivant présente l'état de l'opinion publique chilienne par rapport aux institutions et à la représentation politique selon l'enquête de Latinobarómetro de 2015 et lorsque les questions ont été posées par l'organisme dans des enquêtes précédentes. Ces résultats sont présentés afin de démontrer que la société chilienne est aujourd'hui plus critique et éloignée de ses représentants que par le passé.

Tableau I : L'opinion publique chilienne envers les institutions et représentants politiques¹⁴

Questions	Enquête 2015	Enquêtes Précédentes
Niveau de confiance envers les partis politiques : « Élevé » et « Moyen ». ¹⁴	15%	1995 : 32% 2000 : 21% 2005 : 17% 2010 : 22%
Niveau de confiance envers les partis politiques : « Bas » et « Nul ».	83%	1995 : 64% 2000 : 75% 2005 : 82% 2010 : 77%
Sentiment d'être représenté politiquement au Congrès : « Oui ».	19%	Aucune donnée disponible
Sentiment d'être représenté politiquement au Congrès : « Non ».	72%	Aucune donnée disponible
Niveau de satisfaction du fonctionnement du système judiciaire : « Très satisfait » et « Assez satisfait ».	18%	2010 : 27%
Niveau de satisfaction du fonctionnement du système judiciaire : « Pas très satisfait » et « Pas du tout satisfait ».	79%	2010 : 71%
Évaluation du travail effectué par le Congrès : « Très bien » et « Bien ».	22%	2006 : 35%
Évaluation du travail effectué par le Congrès : « Mauvais » et « Très mauvais ».	69%	2006 : 52%

Les données présentées dans ce tableau illustrent une situation de désaffection et de méfiance élevées des Chiliens envers le système politique, la justice et les partis politiques. Qui plus est, une comparaison dans le temps, lorsque les données le permettent, signale également que l'insatisfaction des individus a crû au cours des dernières années. Dans la mesure où des groupes et des individus formulent de nouvelles demandes aux élites politiques, ces données suggèrent que l'État n'est pas perçu comme un agent efficace, capable de répondre aux attentes citoyennes.

Or, les mauvaises nouvelles pour les autorités des différentes sphères de l'État ne s'arrêtent pas là. La méfiance, l'insatisfaction et la désaffection ne sont pas forcément synonymes de désengagement et de démobilitation, au contraire. Comme l'affirment Zovatto et Tommasoli, parmi les nouvelles réalités socio-politiques qui s'observent actuellement en Amérique latine, notamment au Chili, se

trouve l'existence d'une *citoyenneté responsabilisée, renforcée, indépendante des partis politiques (...) et qui choisit de se mobiliser publiquement par l'entremise d'organisations citoyennes* (Zovatto et Tommasoli, 2014 : 13). Dans la mesure où cette citoyenneté est plus à même de connaître les responsabilités internationales de l'État chilien, sa méfiance et son mécontentement conduisent de plus en plus naturellement à une mobilisation qui inclut l'internationalisation comme stratégie d'action et de revendication.

Le Chili est-il un cas unique ? Certes, l'évolution des demandes sociales et la crise de confiance envers les institutions politiques semblent être des phénomènes présents dans nombre d'États latino-américains à l'heure actuelle selon les données des organismes cités. Qui plus est, les dynamiques des trois exemples utilisés pour illustrer la réalité chilienne contemporaine peuvent être observées dans nombres d'autres conflits sociaux. Par exemple, les pressions de divers organismes des Nations Unies pour obliger les autorités mexicaines à mener une enquête sur la disparition de 43 étudiants à Iguala en 2014 semblent être l'unique source d'espoir des organisations mexicaines des Droits Humains d'obtenir vérité et justice.

Ce succès relatif de l'organisation internationale au Mexique est aussi observable au Pérou où une intervention de la Cidh en 2014, à la demande d'organisations sociales péruviennes semble avoir coïncidé avec une diminution des violences causées par des tensions autour d'un important projet minier dans l'état de Cajamarca. D'un autre côté, les recours internationaux infructueux des opposants à la construction du barrage électrique de Belo Monte dans l'état de Pará, au nord du Brésil, démontrent que l'internationalisation n'est pas une stratégie qui mène les organisations sociales à toujours obtenir gain de cause. Qui plus est, ce conflit a d'ailleurs mené le Brésil à adopter une stratégie d'affaiblissement de la Cidh à partir de 2011.

Cela dit, il n'est pas aisé de définir la part de succès et d'échecs des stratégies d'internationalisation des revendications sociales. Une analyse plus approfondie et comparée dans le temps comme dans l'espace permettrait sans doute de tirer des conclusions plus larges en ce qui concerne l'Amérique latine dans son ensemble. Malgré cela, indépendamment de ces succès et échecs, le recours à la stratégie d'internationalisation a un impact particulier au Chili. En effet, cette stratégie affaiblit encore plus l'idée selon laquelle le Chili est un cas exceptionnel, dans le contexte latino-américain, d'État respectant ses engagements internationaux. Plus l'internationalisation est utilisée par les groupes sociaux chiliens, plus cette idée prend la forme d'un mythe et plus elle continue de s'éloigner de la réalité.

5. Considérations finales

L'observation et l'analyse de phénomènes politiques et sociaux qui ont marqué la société chilienne au cours des dernières années offrent différentes pistes pour expliquer le phénomène croissant de l'internationalisation des demandes d'inclusion sociale par des individus ou groupes sociaux. Le recours réel ou discursif à des organisations internationales dont l'État chilien est membre se veut une tendance qui semble s'ancrer dans les stratégies des groupes mobilisés. L'avenir dira si l'internationalisation deviendra garante de succès pour ceux-ci mais, pour l'instant, il est permis de constater que les autorités politiques chiliennes sont sensibles aux récriminations provenant de l'étranger. Dans certains cas, la menace ou le recours à l'assistance d'une organisation internationale dérange et facilite les discussions au sein de plusieurs litiges. Dans d'autres, elle oblige à une réponse publique qui peut mener à une condamnation sociale encore plus forte lorsque les autorités se positionnent à l'encontre du droit international et des engagements de l'État.

La stratégie d'insertion internationale du Chili menée depuis 1990 fut essentiellement commerciale, symbolique et politique dans la mesure où elle visa la consolidation de la démocratie et la fin de l'isolement diplomatique du pays. Aujourd'hui, les résultats de cette stratégie se remarquent de plus en plus dans la sphère sociale. Souvent décriée comme un facteur créant de plus grandes dynamiques d'exclusion au sein des sociétés, l'insertion internationale dans le cas du Chili contemporain pourrait bien devenir un moteur d'inclusion fort efficace. C'est du moins l'option sur laquelle semblent miser un nombre grandissant d'individus et de groupes sociaux chiliens.

Bibliographie

Badie, B. 2014. *Le temps des humiliés: pathologie des relations internationales*. Paris: Odile Jacob.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2012. *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2014. *La hora de la igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago.

Donoso, S. 2008. *Chile y el Convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro*. Santiago: Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fuentes V., C. 2011. Introducción. In *La política exterior en el Chile postconcertación: Quo vadis?*, ed. Ensignia L., Santiago: Fundación Friedrich Ebert Stiftung y Fundación Chile Veintiuno, p. 15-20.

Garretón M. A. & R. Garretón. 2010. « La democracia incompleta en Chile: la realidad tras los rankings internacionales ». *Revista de Ciencia Política*, vol. 30, n°1, p. 115-148.

Gazmuri, C. 2012. *Historia de Chile 1891-1994: política, economía, sociedad, cultura, vida privada, episodios*. Santiago: RIL Editores.

Organización de las Naciones Unidas. 2014. *Declaración del Grupo de Trabajo sobre el tema*

de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica. Reporte de Misión. Santiago.

Ottone, E. 2007. La experiencia chilena: El revés de la trama. In *Sociedad civil y democracia en América Latina : crisis y reinención de la política*, eds. B. Sorj & M. D. d. Oliveira. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, p. 93-102.

Oyarzún, L. 2013. « When Trade Policy is Not Enough: Opportunities and Challenges for Chile's International Insertion ». *Journal of Iberian and Latin American Research*, vol.19, n°2, p. 265-285.

Pérez, C. M. 2016. « Seis dimensiones de los chilenos ». *La Tercera*: Sociedad, sábado 30 de abril.

Piñera, S. 2012. « Mi compromiso con la vida ». *El Mercurio*, domingo 18 de marzo.

Poizat, D. 2007. « Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale ». *Reliance*, n° 1, p. 11-17.

Wilhelmy, M. & R. Durán. 2003. « Los principales rasgos de la política exterior chilena entre 1973 y el 2000 ». *Revista de Ciencia Política*, vol. 23, n° 2, p. 273-286.

Zovatto, D., M. Tommasoli. 2014. Introducción. El debate sobre la calidad de las democracias en América Latina: 35 años después del inicio de la Tercera Ola en la región. In: *La calidad de las democracias en América Latina: Informe para IDEA Internacional*, ed. L. Morlino. San José de Costa Rica: Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (Idea), p. 9-33.

Notes

1. Le présent article fut rédigé dans le cadre du Projet de Recherche Fondecyt Iniciación a la Investigación 111-300-93. L'auteur remercie le Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico pour son soutien, Daniela Sepúlveda pour son aide à la recherche ainsi que l'évaluateur de la première version de cet article pour ses suggestions et commentaires.

2. En synthèse, la igualdad (...) articula la vida democrática con la justicia social, vincula el acceso y las oportunidades con una ciudadanía efectiva y de este modo fortalece el sentido de pertenencia.

3. Pour consulter la liste complète des traités commerciaux signés et/ou ratifiés par le Chili, voir les données compilées par le SICE (Sistema de Información sobre Comercio Exterior de l'Organisation des États Américains) : www.sice.oas.org. [consulté le 15 juin 2016].

4. Pour consulter l'ensemble des traités ratifiés par le Chili, voir le site de la Bibliothèque Nationale du Congrès : www.bnc.cl. [consulté le 15 juin 2016].

5. (...) las resistencias a la internacionalización del país originadas en su carácter isleño (...).

6. La presencia de Chile en el mundo no es claramente progresista (...).

7. (...) una política exterior que podríamos calificar de "aspiracional", pues aparenta ser lo que no es y quiere pertenecer a aquello que le es ajeno.

8. (...) ya que si Chile declara su apego irrestricto al Derecho Internacional (...).

9. Algunos esgrimen que Chile sería un país menos moderno y civilizado por no imitar lo que han hecho otras naciones supuestamente más desarrolladas, donde el aborto no sólo es legal sino ampliamente aceptado. Pero están equivocados. Olvidan que Chile tiene una tradición más que centenaria de protección de derechos fundamentales. Que fuimos uno de los primeros países del mundo en establecer la libertad de vientres y prohibir la esclavitud.

10. Ces poursuites ont eu trait à des thématiques reliés aux droits des minorités sexuelles, à une demande d'accès à l'information pour une organisation et à des cas d'entraves à des enquêtes sur des crimes commis durant la dictature. Pour un accès à toutes les résolutions de la Cidh, voir : <http://www.oas.org/es/cidh/decisiones/archivos.asp>. [consulté le 15 juin 2016].

11. Nunca justificable. (Pour toutes les données tirées des enquêtes de Latinobarómetro, voir : www.latinobarometro.org) [consulté le 15 juin 2016].

12. Au moment de rédiger cet article, la loi était toujours en examen à la Chambre haute du Congrès.

13. Chile es uno de los 6 países del mundo que prohíbe y criminaliza cualquier interrupción del embarazo. Voir le site gouvernemental : <http://3causales.gob.cl>. [consulté le 15 juin 2016].

14. Données tirées de www.latinobarometro.org. [consulté le 15 juin 2016]. Les options de réponse indiquées correspondent, dans les enquêtes originales, à Mucha (Élevé), Algo (Moyen), Poca (Bas) et Ninguna (Nul).



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'inclusion à l'école : sommes-nous sur la bonne route ?

Perrine Delbury

Lycée Antoine de St Exupéry, Santiago, Chili
perrine.delbury@lafase.cl

Reçu le 05-07-2016/ Évalué le 01-09-2016/Accepté le 28-09-2016

Résumé

Un regard sur l'expérience scolaire des élèves en difficulté montre des parcours chaotiques qui vont parfois jusqu'à l'exclusion des établissements d'enseignement général. Alors que le *Code de l'éducation français* et la *Loi générale de l'éducation chilienne* préconisent une école inclusive, les points de vue de différents acteurs de la communauté scolaire mettent en évidence certains obstacles qui retardent et bloquent la mise en place de cette politique scolaire inclusive. La réponse institutionnelle française et chilienne pour arriver à l'inclusion scolaire montre à la fois des avantages et des limites. Dans la recherche de solutions aux obstacles de l'inclusion, il est important de comprendre l'histoire scolaire sur laquelle sont bâtis les modèles d'école inclusive actuels et de se questionner sur ce qu'est véritablement une difficulté.

Mots-clés : école inclusive, enfants en difficulté, France, Chili

Educación inclusiva: ¿Vamos en el camino correcto?

Resumen

Mirando a las experiencias escolares de los estudiantes con grandes dificultades en las escuelas de enseñanza regular, se destacan caminos caóticos que pueden llegar hasta dejar los establecimientos de estudio. Mientras ambos el *Código de educación francés* y la *Ley general de la educación chilena* promueven una escuela inclusiva a través de dispositivos y programas de inclusión, los actores de la comunidad escolar apuntan a los obstáculos que frenan e impiden llegar a una real inclusión. La respuesta institucional francesa y chilena para alcanzar la inclusión escolar, muestra a la vez, sus ventajas y límites. En la búsqueda de soluciones a los obstáculos, es importante entender la historia del sistema escolar sobre el cual se construyeron los programas actuales de escuela inclusiva y cuestionarse sobre lo que verdaderamente significa una dificultad.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiantes con necesidades educativas especiales, Francia, Chile

Inclusive schooling : are we on the right path ?

Abstract

If we take a look at the school paths of students with disabilities in regular schools, we realize that some of them have chaotic itineraries, some of them going as far as quitting school. Yet the french and chilean educational laws both promote inclusive schooling. Analyzing the points of view of different school protagonists, it is possible to point out at obstacles that delay and block the road to inclusion. The french and chilean institutional response for inclusive education show us advantages and limits. While looking for solutions, it is mostly important for all of us to understand the meaning of difficulty and to understand the historical reasons upon which the inclusive education programs were built and to raise the question about what difficulties really are.

Keywords : inclusive education, students with disabilities, France, Chile

Introduction

Jean, Augustin, Constance, Leila, Amaury, Charlotte, Jérémy, Daniela F., Daniela G., Sofia sont des enfants entre 6 et 18 ans qui ont interrompu leur scolarité au cours de l'année 2015. Si les motifs de leur départ diffèrent, ce que ces enfants ont en commun est le fait d'avoir été en situation de grande difficulté à l'école où ils étaient inscrits en France et au Chili. Pour d'autres enfants, si leur départ parvient à être évité, leur expérience scolaire montre une réalité inquiétante : emploi du temps morcelé, taux élevé d'absentéisme, redoublement, changement de classe. La communauté scolaire, première structure sociale à laquelle ces enfants sont exposés, leur transmet un message clair : *Nous, adultes de la communauté scolaire, ne savons pas quoi faire de toi, l'élève en difficulté.* Pourtant, dans les textes officiels des politiques éducatives, dans les projets d'établissements, même sur les bannières de propagande à l'entrée des écoles, ou encore dans les innombrables articles de recherche pédagogique, on parle de l'école inclusive. L'idée de scolariser tous les enfants avec ou sans difficultés par tranche d'âge quelle que soit leur capacité d'apprentissage est séduisante, mais est-ce la route vers l'inclusion ? En s'appuyant sur des scènes issues de situations réelles, vécues dans quatre établissements de France et du Chili, nous allons dans un premier temps, examiner les points de vue des principaux acteurs et actrices de la communauté scolaire afin de mettre en évidence les raisons des lenteurs et des blocages actuels de l'inclusion à l'école. Nous partirons ensuite à la recherche de solutions en examinant d'une part, les modèles d'école inclusive tels qu'ils sont préconisés dans le *Code de l'éducation* français et de la *Loi générale de l'éducation* chilienne, et en proposant d'autre part, une mise en perspective de leurs avantages et de leurs limites. Enfin, nous terminerons par une réflexion sur nos propres freins et les

changements de paradigme nécessaires pour atteindre une véritable inclusion. Cet article ne constitue d'aucune façon un rapport d'expertise et n'a d'autre prétention que celle d'amorcer une réflexion sur l'objectif commun d'une école inclusive et bienveillante, préconisée par les ministères de l'Éducation français et chilien.

1. Le point de vue de quatre acteurs de la communauté scolaire

Pour s'entendre sur le sens de l'expression *difficulté scolaire*, nous la définirons comme une variance dans les capacités d'ordre cognitif, attentionnel, sensoriel, moteur et/ou sociale qui empêchent ou amputent la capacité d'intégration d'un enfant dans un groupe (Blin, 2016). Il ne s'agit pas ici de différencier les difficultés en fonction de leur nature ou de leur degré, mais de comprendre que, quelle qu'elle soit, elle place l'enfant dans une situation de vulnérabilité. Nous allons dans cette partie considérer les points de vue de l'élève en difficulté, des enseignants de classe ordinaire, des parents, de leurs camarades de classe, même si nous comprenons que d'autres acteurs de la communauté exercent également une influence sur la vie des écoliers et des écolières.

1.1 Les élèves en difficulté

Le grand protagoniste du mouvement inclusif est bien entendu l'élève en difficulté scolaire qui lit sa différence au quotidien dans le regard des autres et qui jongle, souvent maladroitement, pour se faire accepter tel qu'il ou elle est. Une journée sans histoire vaut les félicitations de tout le monde, car indépendamment du fait d'avoir compris ou non ce qui a été dit ou fait en classe, le fait qu'il ou elle soit autonome est ce qui plaît le plus aux adultes. *Est-ce que tu es épatée ? Je n'ai pas interrompu une seule fois la classe*, demande Alban (8 ans), diagnostiqué d'un trouble envahissant du développement par sa maîtresse. Demander de l'aide, c'est attirer l'attention, c'est prendre beaucoup de place, c'est affronter le regard impuissant de l'enseignant. Il y a pourtant de nombreux moments de la journée, en classe ou en dehors, où les différences s'estompent, l'enfant écoute, sent, observe, rit, se surprend, apprend comme les autres ; ces moments-là sont rarement mis en valeur. Le moment qui marque les esprits, c'est celui de l'arrivée de l'obstacle qui mettra en évidence la différence : une feuille pleine de mots pour l'enfant dyslexique, la sonnette qui annonce la récréation pour l'enfant hypersensible, l'exercice de géométrie pour l'enfant dyscalculique, le travail en groupe pour l'enfant autiste... L'élève se souvient alors de sa différence, et s'il ou elle a un moment de doute, un regard sur ses camarades de classe ou sur l'adulte qui l'accompagne en classe le lui rappellera. *Merci de m'avoir lu la consigne, je n'y*

arrivais pas... C'est parce que je ne suis pas... pas, enfin, si... mais, ...enfin, pas comme les autres, glisse Aude, atteinte d'une dyslexie profonde, à sa voisine de table. Aude ne peut pas changer, même si c'est son souhait le plus profond et pour pouvoir suivre, elle comprend qu'il lui faut trouver des moyens pour compenser sa difficulté. Cette situation illustre le fait qu'il est attendu des élèves en difficulté qu'ils ou elles s'intègrent dans la classe comme un jouet dans un jeu d'encastrement, leur infligeant une double peine : la difficulté et la recherche de solutions pour la compenser.

1.2 Les professeurs de l'enseignement général

Partageant le devant de la scène avec eux sont les enseignants de classe d'instruction générale, dont la mission de transmettre un programme chargé et commun à des classes, comptant en moyenne une trentaine d'élèves est une mission en soi déjà compliquée. *Je ne suis pas spécialiste, je ne peux pas poser de diagnostic, on ne m'a rien dit sur cet élève* sont des phrases fréquemment entendues. Dans les faits, cela reste plus facile pour un enseignant de ne pas repérer, voire d'ignorer, la difficulté d'un élève, que de la prendre en compte. *C'est une excellente classe, d'un excellent niveau !* se réjouit un professeur de Svt à propos d'une terminale qui compte dix élèves, avec une moyenne générale élevée, sept élèves avec une moyenne générale satisfaisante, et cinq élèves en très grande difficulté scolaire. Au pire, ces cinq élèves redoubleront, *tout aura été tenté mais on n'est pas spécialiste*, et surtout, le système scolaire actuel le permet. Quand l'étendue des besoins d'un élève dépasse la capacité professionnelle d'y répondre, l'enseignant commence à chercher de l'aide. Pour l'élève qui vit la difficulté au quotidien, c'est déjà trop tard. De plus, même en partant à la recherche d'information en autodidacte, le tâtonnement peut avoir des conséquences négatives si les deux pièges de la différenciation et de l'adaptation ne sont pas écartés, qui prennent la forme d'objectifs revus à la baisse et de contenus appauvris d'une part et d'une accumulation de processus de stigmatisation des élèves en difficulté d'autre part (Piquée, 2010 : 61).

Même si on repère une difficulté, comment faire ? questionnent les enseignants. Effectivement, l'adaptation, la différenciation, et la remédiation sont des compétences didactiques qui ne s'inventent pas mais qui s'apprennent. Si tout était si simple, on proposerait des pédagogies différenciées livrées clés en main et on proposerait des formations donnant exactement les compétences requises (Perrenoud, 1997 : 22). Pourtant, à aucun moment de leur formation universitaire ou de leur préparation au métier du professorat, les enseignants ne sont instruits sur

les principes de bases de l'éducation spécialisée ou différenciée. Les enseignants motivés ont la possibilité de suivre une formation de longue durée aboutissant à une certification (gratuite en France, payante au Chili, et inaccessible pour les enseignants des lycées français à l'étranger) ; cela demande du temps et de la disponibilité pour des personnes travaillant déjà à plein temps. Si des rencontres entre enseignant de classe recevant des élèves en difficulté et enseignant spécialisé sont proposées au Chili, le recours à l'exclusion reste tout de même moins contraignant, même s'il n'est que mental : *on n'a pas le temps de s'en occuper, peu importe le dispositif, de toute façon, les capacités n'y sont pas, ou, plus réaliste cet élève serait mieux ailleurs.*

1.3 Les parents des enfants en difficulté

Du côté des parents, l'investissement est variable car il dépend beaucoup du chemin parcouru dans l'acceptation personnelle d'avoir un enfant qui s'écarte de la norme. Dans l'éventail de sentiments possibles qui va du déni à la surprotection, la gêne de se sentir responsable de l'enfant-problème l'emporte souvent sur le sentiment que son enfant a les mêmes droits que n'importe quel autre enfant. L'angoisse du rendez-vous, où il est expliqué sans pincettes que *l'enfant a des problèmes dont il faut parler* car ça dérange le bon déroulement de la classe et puis il y a des plaintes des autres parents, se développe rapidement. *Si chacun n'y met pas du sien, ça peut devenir compliqué... D'ailleurs, y a-t-il des règles à la maison ?* Viennent ensuite les propositions *pour le bien de votre enfant*, même si les arguments font douter ; mais l'école est déjà généreuse de le recevoir, car *ailleurs, c'était le renvoi*. Et même si, au fur et à mesure que le temps passe, le chemin parcouru n'offre aucune garantie sur l'avenir, un jour de plus dans l'établissement, c'est déjà cela de gagné.

L'année dernière, il comprenait enfin l'anglais ; après 3 ans d'obscurité totale, son professeur a réussi à faire des merveilles. Mais cette année, c'est reparti dans le noir complet. Sa scolarité, ce sont des montagnes russes, commente le père d'un enfant dyslexique et dysorthographique. Les parents ont souvent des outils à proposer ou des savoirs à transmettre que les associations de parents ont rassemblés pour aider leurs enfants. Nous pourrions nous unir pour aider nos enfants et pour aider les professeurs, propose une mère d'élève dyspraxique. Malheureusement, à l'heure actuelle, le partage avec les équipes pédagogiques et les moments de rencontre autre que ceux *pour parler de ce qui s'est passé aujourd'hui* restent rare.

1.4 Les camarades de classe des élèves en difficulté

Viens avec nous, même si tu ne chantes pas, tu nous donnes le rythme en tapant des mains ! crie Hélène à son amie muette. Dans les salles de classes, les avis oscillent entre la promotion des valeurs solidaires et le rejet motivé par la peur ou l'incompréhension. *Pourquoi Emilio a le droit d'utiliser son portable en classe ?* demande son voisin de table qui se voit répondre par une camarade : *c'est plus facile pour lui d'apprendre comme ça, toi, tu n'en as pas besoin.* Le recul de cette camarade de classe à propos d'une situation estimée injuste pour certains n'est pas habituel. Les élèves qui expriment leur doute face à des situations qu'ils jugent non-conforme à leurs attentes ne sont pas nombreux, pourtant il n'y a aucun doute que dans leurs esprits émerge le débat entre égalité et justice devant les différences de traitement d'un professeur envers un élève, lors d'une activité. *Au début quand j'ai vu que certains camarades avaient plus de temps pour finir le devoir, j'étais jaloux. Et puis, on m'a fait lire un texte comme si j'étais dyslexique, et j'ai compris que ces élèves mettaient trois fois plus de temps que moi pour comprendre la consigne. Il aurait fallu qu'on nous explique...* commente un élève lors d'un conseil de classe. Vivre ensemble en prenant en compte les différences de tous et toutes demande un effort conscient de chacun ; un travail régulier sur la tolérance avec des mises en situation ainsi que sur l'égalité des chances est indispensable. Cela est d'autant plus vrai pour les classes qui accueillent des enfants avec des difficultés sociales. *Erwan, c'est mon copain, et s'il a renversé l'étagère, c'est parce que je sais qu'à moi, il ne fera rien,* raconte Juan à propos de son camarade diagnostiqué d'un trouble envahissant du développement. Est-il possible de concevoir que des camarades ne soient pas impressionnés par l'intensité des réponses d'un enfant autiste qui perçoit la vie en société comme une menace ? Au contraire, l'accompagnement est impératif pour permettre à chacun de se comprendre mutuellement. Plus que des discours sur l'acceptation de l'autre, la prise de conscience de la singularité de chacun et l'enrichissement grâce aux différences doivent être des objets d'enseignement. *Au début, je parlais avec Alban pour qu'il comprenne les codes de ses camarades, mais j'ai compris que c'était avec la classe que je travaille* confesse l'enseignante. Si dans les petites classes, il y a plus de possibilités de créer un espace de confiance et d'expression libre sur la tolérance, grâce à la relation durable établie avec les élèves, ces occasions sont plus rares pour l'enseignant des grandes classes qui ne voit ses élèves que sporadiquement.

La méprise entre intégration et inclusion, le manque crucial de formation des enseignants en pédagogie spécialisée, l'insuffisance de concertation entre famille et école, et enfin le travail trop irrégulier sur la vie collective avec les classes sont des obstacles qui rendent difficile l'accueil des élèves en difficulté dans le milieu

scolaire ordinaire. Il convient de se poser la question de savoir si les modèles d'école inclusive, tels qu'ils sont décrits dans les textes officiels du *Code de l'éducation* français et de la *Loi générale de l'éducation* chilienne permettent d'apporter des éléments de réponses aux obstacles mis en évidence dans cette première partie.

2. Les modèles français et chiliens d'école inclusive

En France et au Chili, les établissements spécialisés, bien qu'en quantité réduite, existent toujours et un élève à besoins éducatifs spécifiques a trois options de scolarité possibles : à plein temps dans un établissement d'enseignement général (en classe ordinaire et/ou en section spécialisée) ; à temps partiel entre un établissement de référence et un établissement spécialisé ; ou à plein temps en établissement spécialisé. Cependant, c'est la première option qui est largement préconisée par les deux pays.

2.1 Le modèle français

En France, un élève présentant des difficultés d'apprentissage ou sociale ne lui permettant pas un épanouissement scolaire est considéré comme étant *en situation de besoins particuliers ou en situation de handicap* (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013). Des dispositifs spécifiques sont mis en place selon le type et le degré de difficultés pour faciliter l'apprentissage de l'élève, dès le moment du repérage par l'équipe enseignante avec ou sans diagnostic par un professionnel de la santé. Plus le degré de difficulté est sévère, plus les dispositifs d'accompagnement éducatif se spécialisent avec le recours à des professionnels ou des intervenants extérieurs. Les dispositifs visant à traiter la spécificité des difficultés de l'élève sont les suivants : des plans à court et moyen termes pour les élèves ayant des lacunes et/ou du retard scolaire de mesures purement pédagogiques (Plan Personnalisé de Réussite Éducative, Ppre) ou nécessitant des indications médicales légères (Plan d'Accueil Individualisé, Pai); des plans d'accompagnement à moyen ou long terme pour les élèves présentant des difficultés liées à un trouble des apprentissages (Plan d'Accompagnement Personnalisé, Pap) ou pour ceux dont la situation de handicap nécessite une implication de tous les acteurs et actrices de leur vie : famille, équipe éducative et équipe médico-sociale (Projet Personnalisé de Scolarisation, Pps) comme le montre la Figure 1.

Figure 1

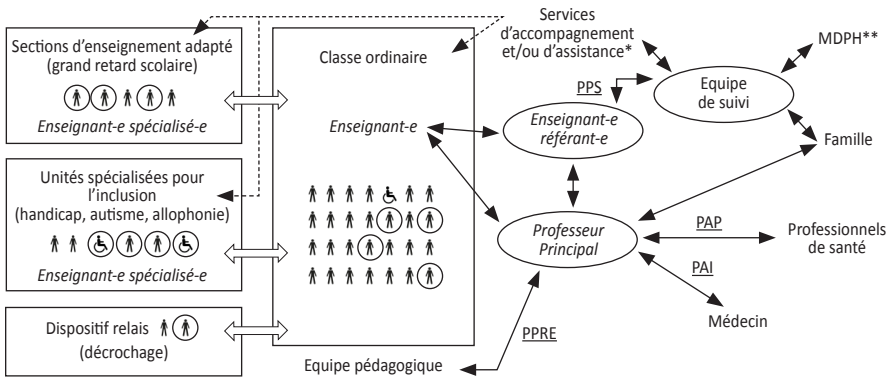


Figure 1 : le modèle français pour inclure les élèves en difficulté en classe ordinaire

* Les services d'accompagnement et/ou d'assistance sont selon les besoins individuels/collectif, en/hors classe

** La MDPH est à la maison départementale des personnes en situation de handicap

⊠ Élèves bénéficiant d'un dispositif PAL, PPS, PPRE ou PAP

↔ Concertation, réunion ou communication

- - - - -> Accompagnement ou assistance

⇌ Passage d'élèves entre section spécialisée et classe ordinaire

Dans le cadre des plans à moyen ou long terme, un diagnostic est obligatoire pour accéder aux services et au personnel d'accompagnement. Un enseignant référent assure la mise en œuvre du projet et le suivi de l'évolution de l'élève et des services ; dans les plans à court et moyen terme, c'est là où le professeur principal s'en occupe.

Un élève avec un plan d'accompagnement ou un projet de scolarisation peut également intégrer à temps partiel ou à temps plein une section dirigée par un enseignant spécialisé dont la formation prépare à la recherche de conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux pour chacun de ces élèves. Cependant, le maintien dans la classe d'enseignement générale est toujours privilégié.

2.2 Le modèle chilien

Les élèves qui nécessitent des ressources supplémentaires à celles proposées par l'école pour mener à bien leur apprentissage sont considérés comme des élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques. Cependant, avant de bénéficier d'un soutien ou de dispositifs d'aide, un processus d'évaluation psycho-médical doit être effectué par un professionnel de la santé ou des troubles cognitifs, ponctué par un diagnostic et réévalué périodiquement. Quand le diagnostic appartient aux domaines du langage, des processus spécifiques de l'apprentissage, de l'attention

(avec ou sans hyperactivité) et du coefficient mental limité (avec ou sans capacité d'adaptation), les besoins éducatifs sont qualifiés de transitoires. Quand le diagnostic appartient aux domaines des handicaps visuel, auditif, moteur et des troubles envahissants du développement, les besoins sont qualifiés de permanents.

Après enregistrement de ce diagnostic dans un formulaire national, l'établissement d'accueil met en place un programme d'intégration scolaire (*Programa de Integración Escolar* ou *Pie*) et reçoit les élèves, quelles que soient leurs difficultés, dans une structure équivalente à la classe spécialisée du modèle français et dirigée par un enseignant spécialisé. Les élèves du Pie bénéficient de l'accompagnement de professionnels de la santé ou des troubles cognitifs pendant huit heures hebdomadaires¹. Sont également prévues des rencontres en groupe de besoins de 5 élèves maximum et des rencontres régulières avec les familles. Chaque semaine, les enseignants qui accueillent des enfants à besoins spécifiques dans leur classe participent obligatoirement aux réunions d'équipe de soutien pour préparer, évaluer, et adapter les contenus pédagogiques avec l'aide de l'enseignant spécialisé², comme indiqué dans la Figure 2.

Figure 2

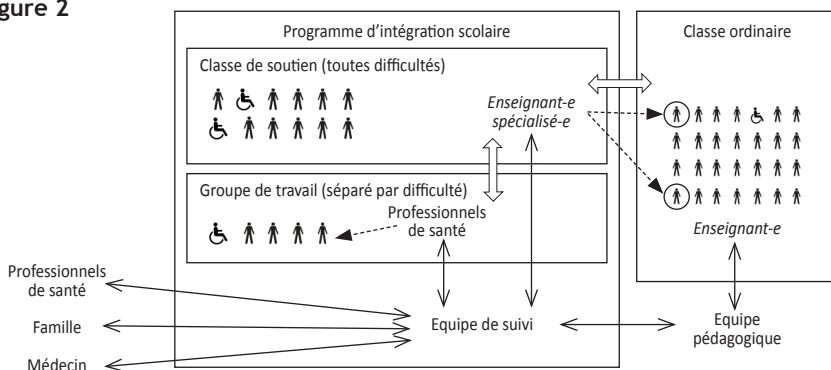


Figure 2 : le modèle chilien pour inclure les élèves en difficulté en classe ordinaire

- ⤴ (icône élève) Élèves bénéficiant du programme d'intégration scolaire
- ↔ Concertation, réunion ou communication
- ▶ Accompagnement individuel d'un-e élève
- ⇄ Passage d'élèves entre section spécialisée et classe ordinaire

Le nombre d'élèves en situation de besoin est fixé à un maximum de 5 par classe si le diagnostic associé aux difficultés est de caractère transitoire et 2 par classe si ce sont des difficultés permanentes, sauf dans le cas des élèves en situation de déficit auditif où leur nombre n'est pas limité³. De la même manière que dans le modèle français, le maintien des élèves en difficulté dans la classe d'enseignement général est préféré à toute autre option.

2.3 L'inscription des élèves en difficulté

L'école inclusive des textes officiels est une école qui inscrit d'abord l'enfant et qui détermine ensuite ses besoins éducatifs pour lui fournir les aménagements qui lui permettront une scolarisation la plus normale possible. Au Chili, une nouvelle loi de régulation des procédures d'admission (mai 2016) stipule qu'un élève a le droit d'être inscrit sans avoir à présenter d'antécédents scolaires et sans avoir à passer un test d'admission dans la mesure où il reste des places disponibles dans l'école⁴. Bien que cela ne s'applique qu'aux écoles publiques (les écoles privées bénéficiant d'un régime particulier avec un droit à l'évaluation), la discrimination pour une situation de handicap reste interdite partout, ce qui signifie qu'une école privée ne peut en théorie refuser l'inscription d'un élève à cause de sa situation de handicap, tout comme elle ne peut pas renvoyer un élève pour des motifs liés à une situation de handicap s'il ou elle est déjà inscrit dans l'école. Il est évident qu'il sera toujours difficile de savoir si un enfant est refusé en raison de son handicap ou parce qu'il n'y avait plus de place dans l'école. En France, l'élève en situation de handicap ou autres difficultés est inscrit d'office dans l'école la plus proche de son domicile⁵. Il en reste que cette obligation d'accueil est certainement plus encourageante qu'avant pour les parents confrontés à cet univers scolaire qui, jusqu'à peu, n'ouvrait que difficilement ses portes.

3. Discussion sur les deux modèles : les avantages et les limites

Si faire une comparaison exhaustive de ces deux modèles d'école inclusive n'est pas l'objectif de cet article, il est cependant intéressant de s'arrêter sur quelques-uns des avantages de l'un et de l'autre pour y trouver des éléments de réponses aux problèmes mentionnés dans la première partie. D'autre part, nous en aborderons les limites qui constituent des entraves à l'inclusion. Enfin, un regard bref sur l'histoire scolaire sur laquelle ces modèles sont bâtis nous permettra d'en comprendre les limites intrinsèques.

3.1 Les avantages

Le grand avantage du modèle chilien est sans nul doute la rencontre formalisée du monde de l'enseignement général et celui de l'enseignement spécialisé. Cette rencontre prend différentes formes : une concertation hebdomadaire entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant spécialisé ; des interventions de professionnels (orthophoniste, thérapeute occupationnel, psychologue) directement dans les salles de classes ; une équipe de suivi des élèves conformée par les enseignants

et les professionnels. Pour l'enseignant de classe ordinaire, c'est l'occasion d'une formation continue et d'une application immédiate de l'apprentissage. Pour sa part, l'enseignant spécialisé joue un rôle fondamental dans l'établissement : celui d'articuler besoins et ressources, de centraliser les processus de diagnostic, de planification et d'évaluation et enfin, de participer à la formation des enseignants et à la recherche de nouveaux outils. Par ces mesures, le modèle chilien contribue à la recherche de solutions au manque de formation des professeurs d'enseignement général.

Dans le modèle français, le fait de pouvoir mettre en place des dispositifs d'aide sans attendre le diagnostic d'un professionnel (au moins dans le cas des plans à court et moyen terme) et leur spécificité permet d'agir rapidement en attendant que les dispositifs à moyen et long terme se mettent en place avec l'aide des professionnels et de ne pas obligatoirement figer l'élève dans un diagnostic. Outil à double tranchant, le diagnostic nous fait croire que l'on comprend mieux l'élève car l'étiquette assignée nous conduit à des ressources documentaires et humaines, des témoignages, des traitements, des médicaments, sans compter qu'il nous permet de justifier plus facilement les difficultés *ce n'est pas de sa faute, elle/il a ceci*. Mais en contrepartie, l'élève en devient conditionné : on interprète ses gestes, ses paroles, et son comportement dans le cadre des symptômes qui sont associés à ce diagnostic, allant jusqu'à adapter l'élève au diagnostic. *Ses parents m'ont confirmé qu'il ne finit rien de ce qu'il commence : la guitare, l'athlétisme, le piano, le dessin, il a tout abandonné. C'est un vrai Tda* commente un proviseur au conseil de classe, élevant ainsi une pratique pourtant courante de l'enfance au rang de symptôme de déficit attentionnel. L'élève diagnostiqué finit par y perdre son prénom et devient *Asperger, Dys, Tda (avec ou sans H?)* renchérit-on, ou alors *Pps, Pap, Pai* quand le diagnostic est moins connu. De nombreux professionnels de santé dénoncent pourtant les méfaits du diagnostic à un jeune âge tant pour sa susceptibilité de changer chez l'enfant en développement que pour son effet stigmatisant. Dans nos salles de classes, nous en oublions notre mission première qui est celle de trouver la ou les façons, peu importe le diagnostic, qui permettent à cet élève d'apprendre.

3.2 Les limites

Dans le modèle chilien, la participation des familles dans le suivi des mesures prises au sein du Pie est formalisée dans les articles du décret 170 mentionné ci-dessus. Cependant, l'absence d'horaire fixe pour ces rencontres famille-école, alors que les autres rencontres en ont un, entraîne leur non-respect. De la même

façon, la participation des familles dans les processus de mise en place des dispositifs dans le modèle français est minimale et n'est formalisée dans les textes officiels que pour le projet personnalisé de réussite (Pps). C'est une limite au rapprochement de ces deux mondes des élèves et surtout à la cohérence entre les mesures prises dans l'un des deux et de non-suivi dans l'autre. Il est intéressant de signaler que l'encadrement détaillé et chiffré des mesures du modèle chilien est à la fois un avantage, car il établit une norme quantitative à respecter quels que soient les besoins, et à la fois un écueil, car justement il établit une norme quantitative là où les décisions devraient être arrêtées par l'équipe professionnelle de suivi de l'élève, tant les types et degrés de difficulté, et les solutions pour les traiter peuvent être différents.

Dans le modèle français, la multiplicité des dispositifs est un défi pour trouver les ressources humaines et matérielles nécessaires pour les mettre en place. Les établissements qui possèdent des classes spécialisées, des personnels d'accompagnement, ou des enseignants référents, quelle que soit la combinaison, sont peu nombreux et le reste des établissements utilisent les dispositifs avec le personnel disponible sur place. Enfin, le corps enseignant a du mal à se les approprier du fait de leur nombre et de leur recoupement dans bon nombre de situations complexes de difficulté.

Par ailleurs, aucun des deux modèles ne propose un temps de travail hebdomadaire avec les classes entières pour mettre en oeuvre la notion d'inclusion.

3.3 Une limite encore plus grande : le poids d'une histoire scolaire ségrégative

Il convient ici de regarder quelques décennies en arrière pour comprendre que ces deux modèles d'école inclusive sont l'héritage d'une histoire d'un système scolaire de nature à exclure. En effet, il n'y a pas un tournant unique vers l'inclusion scolaire dans l'histoire de l'école, mais plutôt une prise de conscience progressive dont le point de départ est vraisemblablement la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948⁶. En 1989, la Convention des droits de l'enfant promeut dans son article n°7 une éducation pour tous et toutes *dans des conditions d'égalité des chances*⁷, introduisant deux principes forts : tous les enfants sont capables d'apprendre et chacun doit recevoir les moyens qu'il faut pour pouvoir apprendre. L'évolution de chaque pays vers une égalité de l'accès à l'éducation est marquée par des étapes successives plus ou moins similaires de transformation de son système éducatif : une phase de création d'établissements spécialisés pour ces *personnes spéciales (...)* sous la responsabilité de spécialistes (Gardou, 2012 : 25) ; suivie d'une phase d'intégration progressive, d'abord individuelle puis collective,

des élèves handicapés aux *besoins légers* dans le milieu scolaire ordinaire ; et enfin la phase d'inclusion de tous les élèves en situation de besoins éducatifs spécifiques dans laquelle nous nous trouvons depuis une dizaine d'années. Le mouvement de l'Éducation pour tous de l'Unesco pointe rapidement du doigt la vraie problématique cachée derrière ce principe : tant qu'on verra l'enfant comme le porteur du problème, et non l'environnement comme l'obstacle le mettant en échec, il ne trouvera pas sa place à l'école. Ce renversement dans la relation cause-problème est une telle révolution dans les esprits qu'elle met du temps à se concrétiser en termes de politique éducative : il faudra attendre une vingtaine d'années après l'engagement à l'Éducation pour tous avant que les ministères de l'Éducation nationale de France (Men) et du Chili (Mineduc) se les approprient pour modifier leurs textes réglementaires respectifs (Le Code de l'éducation pour la France et la Loi générale de l'éducation pour le Chili).

Retracer l'évolution de l'histoire scolaire permet de faire deux constatations. D'abord, l'arrivée et l'intégration des élèves en situation de handicap physique et mental dans le milieu scolaire ordinaire ont pointé du doigt la déficience de l'école dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté sans handicap, comme par exemple, face au retard scolaire et aux difficultés liées aux troubles des apprentissages. En effet, si la tendance était jusqu'à maintenant de rassembler ces élèves, sans cesse menacés par le redoublement et qui vivent difficilement leur scolarité, dans le rang des cancrès du fond de la classe, l'arrivée des projets éducatifs personnalisés à long terme des élèves en situation de handicap dans les deux pays ont obligé les acteurs et actrices de l'enseignement à jeter un regard nouveau sur les difficultés des élèves et à les classer, entraînant ainsi une meilleure prise en charge.

Ensuite, la logique des programmes scolaires standardisés par tranche d'âge est un héritage de l'école ségrégative qui n'a subi que peu de transformations dans l'histoire scolaire. Les programmes officiels par discipline et par année, feuilles de route des enseignants, imposent aux élèves d'apprendre au même rythme les mêmes notions et les activités pédagogiques construites par les enseignants sont faites pour l'élève standard. De ce fait, les dispositifs proposés sont utilisés pour assister les élèves en difficulté, dans l'optique de réussir l'activité comme l'élève standard. Finalement, ces dispositifs servent plus à une logique d'intégration qu'à une logique d'inclusion.

Si les deux modèles d'école inclusive décrits ici diffèrent sensiblement, leur but est le même : permettre au plus grand nombre possible d'élèves à besoins éducatifs spécifiques de suivre leur scolarité dans une classe ordinaire. Pour ce faire, le modèle chilien a donné une place plus importante à la concertation entre

enseignement général et enseignement spécialisé que le modèle français qui, malgré ses nombreux dispositifs, peine à faire rencontrer ces deux mondes. Pour autant, il semble que la route choisie est celle de l'intégration plutôt que celle de l'inclusion. Cette dernière demande de la flexibilité aux enseignants dans un cadre rigide, et de l'ouverture d'esprit à la communauté scolaire dans un espace créé pour les élèves sans difficultés. Ainsi, le fait que ces modèles existent n'implique pas automatiquement que la communauté scolaire soit prête à inclure tous les élèves. Nous allons maintenant réfléchir aux changements de paradigme nécessaires pour comprendre ce que signifie véritablement une école inclusive.

4. Le chantier de travail vers l'inclusion commence de l'intérieur

Dix ans après la mise en marche du mouvement mondial Éducation pour Tous, alors que le nombre d'élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire a largement augmenté, les pratiques d'exclusion sont également plus nombreuses (Unesco, 2005 : 11) témoignant du fait que l'intégration ne suffit pas pour obtenir l'inclusion. En effet, au-delà du fait d'être présent au milieu d'autres enfants dans une même salle de classe, être inclu veut dire *faire partie de*, lire dans le regard des autres la légitimité de sa présence. Passer de l'école ségrégative à l'école inclusive implique d'abord que nous changions nos définitions de la difficulté, de la différence et du handicap et que nous puissions voir ensuite l'école comme un lieu qui rassemble la diversité des rythmes d'assimilation et des façons d'apprendre et enfin que nous la percevions comme le berceau de l'apprentissage social.

4.1 Différence et handicap vs. normalité

Repenser la différence est le premier pas vers la compréhension de ce qu'est véritablement l'inclusion. Le fait que nous ayons tous ressenti à un moment ou à une autre une différence par rapport à un groupe de personnes illustre bien qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'un rapport entre deux états. Dans le jeu des 7 différences, l'image de droite n'est pas plus différente de celle de gauche, que celle de gauche ne l'est de celle de droite. Stigmatiser une personne à cause de ses différences soulève le problème de la référence ou de la norme sur laquelle se base notre perspective de l'autre. Est-ce que ce que nous appelons *normal* l'est vraiment ? Ne sommes-nous pas guidés par des critères subjectifs basés sur la capacité d'autrui à répondre à nos attentes ? Notre culture nous a enseigné des comportements, des codes sociaux et un langage qui sont devenus nos références pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. On crie dans les oreilles des personnes aveugles comme si elles étaient sourdes, ou encore un employeur refuse

l'embauche d'une personne malvoyante parce qu'il y a des escaliers dans ses locaux (Chanrion, 2006 : 7). Si nous avons grandi en écoutant parler des *handicapés*, des *autistes*, et des *sourds-muets*, est-ce *normal* pour autant, de les appeler ainsi ? Si une personne dotée d'une bonne vue reçoit un livre en braille, ne se retrouve-t-elle pas dans une situation qui lui confère un handicap ? Comprendre que c'est l'environnement qui conditionne la situation du handicap est primordial pour changer notre perception de la difficulté. La *normalité d'apprentissage* est dictée par l'histoire scolaire, mais n'est pas inscrite dans l'information génétique de l'*homo sapiens*. Tout comme l'humanité n'est pas une *chose* mais *ce qu'on en fait*. Nous affublons les enfants de difficultés et de déficiences qui suggèrent une relation diminuée par rapport à une capacité d'apprentissage normale. Mais existe-t-il vraiment une capacité d'apprentissage normale ? La question face aux difficultés n'est pas *que faut-il faire pour que cet enfant apprenne comme les autres ?* sinon *que faut-il changer dans cet environnement pour que tous et toutes apprennent sans difficulté ?* L'hétérogénéité des capacités est une richesse de l'humain qu'il faut conserver, ce que les pédagogues Célestin Freinet, Jean Piaget et Maria Montessori ont bien compris.

4.2 Changer notre perspective de l'école : d'abord un lieu d'apprentissage social

Envisager le projet d'inclusion se référant uniquement aux apprentissages académiques constitue paradoxalement une entrave à sa réussite (Gilles, 2013 : 243). Dans l'actualité, la relation diminuée par rapport à une capacité d'apprentissage normale complique considérablement la socialisation des élèves en difficulté au sein de la classe ; deux concepts-clés indispensables et intimement liés pour bien se sentir bien à l'école (Piquée, 2010 : 61). Or, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage social : une communauté sociale et éducative dont l'inclusion a vocation à en devenir la culture. Considérer un moment que l'exclusion ne soit pas une option comme elle ne l'est pas dans une famille nous permet de penser autrement notre relation face aux enfants en difficulté. Nous unir pour l'égalité des chances, qui n'ont de sens que si elles concernent tout le monde, deviendrait alors notre seule solution. Prendre en compte tout le monde, ne reculer devant aucune différence, lutter contre les discriminations sont des compétences citoyennes inscrites dans le socle commun du Code de l'éducation français et dans la Loi générale de l'éducation chilienne. Ce sont les piliers d'une citoyenneté responsable, au cœur des enjeux de nos sociétés. Il faut donc une volonté inclusive dans un cadre scolaire et sociétal qui exclut par défaut.

4.3 Remettre en question la rigidité actuelle des systèmes d'apprentissage et de l'évaluation

Le système scolaire impose un rythme et un nivelage de l'apprentissage qui ne conviennent évidemment pas à toutes les capacités d'apprentissage. Si tel était le cas, tous les enfants réussiraient à l'école et nous-mêmes serions de suite des citoyens exemplaires une fois sortis de ce système. Un modèle d'apprentissage par tranche d'âge, cloisonné par matière, découpé en connaissances, capacités et attitudes, pousse à l'uniformisation des comportements d'apprentissage, eux-mêmes à l'origine d'une norme de capacité d'apprentissage, qui en conséquence crée les difficultés d'apprentissage. La recherche de solutions pour une école inclusive ne se situe pas dans la création de dispositifs d'accompagnement pour compenser les difficultés des élèves afin de parvenir à les faire rentrer dans le moule scolaire, mais dans la création d'un système qui prenne en compte et respecte les diverses capacités et les différents rythmes d'apprentissage. A cela s'ajoute un système d'évaluation des connaissances et des capacités qui sanctionne l'erreur et le retard au lieu de les analyser et de les utiliser comme moyens d'apprentissage. En changeant le statut didactique classique de l'erreur d'une faute à corriger (par l'adulte) à un outil qui décrit le processus intellectuel d'un élève, on ouvre les portes de la remédiation et de la différenciation et, surtout, l'élève en difficulté n'est plus freiné par la peur de se tromper. Il est sûrement plus motivant pour un élève en difficulté d'entendre un message qui l'invite à refaire jusqu'à ce que tu y arrives qu'un lapidaire *non-acquis*. En 2106, la réforme du collège en France fait un pas timide vers la flexibilité avec la mise en place de cycles de trois ans, au terme desquels sont attendus des objectifs à évaluer par compétences, une transformation du système scolaire qui va déjà plus dans le sens de l'inclusion.

Conclusion

Les enfants en difficulté dans le système scolaire ont encore aujourd'hui des expériences scolaires chaotiques qui révèlent la complexité de la mise en place d'une école véritablement inclusive. Le traitement de la difficulté dans une logique d'intégration, le manque de formation des enseignants, l'absence de travail concerté entre famille et école, et enfin le travail non-régulier de la vie en communauté avec les classes en sont les principaux obstacles. Les modèles chilien et français d'école inclusive proposent des dispositifs d'accompagnement qui visent à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, l'avantage du modèle chilien étant la rencontre formalisée dans les emplois du temps des élèves et des enseignants de l'enseignement général et spécialisé. Cependant, le système d'apprentissage rigide et cloisonné toujours en vigueur dans les deux pays constitue

une limite à l'inclusion. Pour transformer une école créatrice de difficulté en une école pépinière de diversité, il est nécessaire de changer notre rapport à la différence, d'adopter un autre regard sur la difficulté et le handicap, et de comprendre qu'elle est le lieu privilégié de l'apprentissage social. Ainsi parviendrons-nous peut-être à mener l'école vers l'inclusion.

Bibliographie

- Blin, M. 2016. « Le rôle de l'environnement ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n°526, p.18-19.
- Chanrion, A. 2006. « La notion de handicap et les représentations que l'on en a... ». *Formation A.V.S. pour La Courte Échelle*. Lyon : Association Une Souris verte.
- Garidou, C. 2012. La société inclusive, parlons-en ! In : *Connaissances de la diversité*. Paris : Erès.
- Gilles, E. 2013. « L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°63, p.237-249.
- Godoy, M. 2004. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Programa de educación especial. Santiago : Ministerio de educación.
- Perrenoud, P. 1997. « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation ». *L'Éducateur*, n°13, p.20-25.
- Piquée, C. 2010. « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée ». *Revue française de pédagogie*, n°170, p.43-60.
- Ministère de l'éducation nationale, 2013. *L'école inclusive, déjà une réalité*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/07/7/DP-Ecole-inclusive_373077.pdf [consulté le 30 juin 2016]
- Ministère de l'éducation nationale, 2016. *Code de l'éducation*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2009. Ley 20370 : *Ley general de educación*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2015. Ley 20845 : *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> [consulté le 30 juin 2016]
- Ministerio de educación, 2012. *Guía Ayuda Mineduc/ Educación Especial*.
- UNESCO, 2005. *Guideline for inclusion : ensuring access for education for all*. Paris : UNESCO.

Notes

1. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 89.
2. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 86.

3. Decreto Supremo N° 170/2009, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, por el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fecha de promulgación : 14/05/2009, artículo N° 94.
4. Ley 20845, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes*, fecha de promulgación: 29/05/2015, artículo 7° bis.
5. Code de l'éducation, Ministère de l'Éducation Nationale, Partie législative, Première partie, Livre Ier: Principes généraux de l'éducation, Le droit à l'éducation, Chapitre II : Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés, Article N° L112-1.
6. Déclaration universelle des droits universels de l'homme, article N° 26.
7. Convention des droits de l'enfant, article N° 7.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Femmes et mathématiques au Chili

María Isabel Cortez

Universidad de Santiago du Chili

maria.cortez@usach.cl

Jeanne Hersant

Universidad de Playa Ancha, Chili

jeanne.hersant@upla.cl

Reçu le 07-07-2016/ Évalué le 15-08- 2016/Accepté le 28-09- 2016

Résumé

Cet article propose un panorama de la féminisation de la recherche en mathématiques au Chili, ainsi qu'un programme de recherche qui permette l'étude sociologique de ce champ scientifique. La première partie passe en revue les théories féministes de l'histoire des sciences ainsi que l'état de l'art en sociologie des mathématiques. La seconde partie présente un premier aperçu de la place des femmes dans les mathématiques au Chili, à travers l'analyse de la répartition hommes-femmes et la position relative des enseignants-chercheurs de onze départements de mathématiques à Concepción, Santiago, Talca et Valparaíso. La conclusion présente les axes du programme de recherche proposé : une cartographie du champ des mathématiques afin de définir les acteurs et positions dominants, ainsi que les réseaux qui sous-tendent ces positions ; puis une reconstitution de la trajectoire de mathématiciennes qui fasse apparaître les étapes que les femmes en poste ont dû franchir pour s'insérer dans ce champ.

Mots-clés : champ mathématique, sociologie des sciences, épistémologie féministe, programme de recherche

Mujeres y matemáticas en Chile

Resumen

Este artículo ofrece un panorama de la feminización de la investigación en matemáticas en Chile, así como un programa de investigación que permita el estudio sociológico de este campo científico. La primera parte revisa las teorías feministas de la historia de las ciencias al igual que el estado del arte en sociología de las matemáticas. La segunda parte presenta una primera visión acerca del lugar de las mujeres en las matemáticas en Chile, a través del análisis de la repartición hombres-mujeres y la posición relativa de los docentes-investigadores de once departamentos de matemáticas en Concepción, Santiago, Talca y Valparaíso. La conclusión presenta los ejes del programa de investigación propuesto: una cartografía del campo de las matemáticas con el objetivo de definir los actores y posiciones dominantes, así como las redes que sustentan esas posiciones; y finalmente una reconstitución de la

trayectoria de las mujeres matemáticas que haga visible las etapas que las mujeres en la academia han debido superar para insertarse en este campo.

Palabras clave: campo matemático, sociología de las ciencias, epistemología feminista, programa de investigación

Women and mathematics in Chile

Abstract

This article provides an overview of the feminization of research in mathematics in Chile and a research program that advances the sociological study of this scientific field. The first part reviews the feminist theories about the history of science and the state of the art in sociology of mathematics. The second part gives a first glimpse on the place of women in mathematics in Chile, through the analysis of men-women distribution and faculties relative position in eleven mathematics departments in Concepción, Santiago, Talca and Valparaíso. The conclusion shows the axis of the proposed research program: mapping the field of mathematics in order to define the dominant players and positions, as well as the networks that underlie these positions; and a reconstruction of the career path of women mathematicians that shows the steps that women had to overcome to be inserted in this field.

Keywords: mathematics field, sociology of sciences, feminist epistemology, research program

Introduction

La publicación en 1949 du *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir a posé les bases des différentes théories féministes formulées dans les années 1960 et ouvert la voie à des débats bien plus amples que ceux qui ont entouré la revendication de l'obtention du droit de vote pour les femmes. Ces débats s'appuient principalement sur le genre, qui dissocie le sexe biologique de ce qui est culturellement admis comme étant féminin ou masculin: *L'usage de la catégorie du genre a conduit à la reconnaissance d'une pluralité de formes d'interprétation, de symbolisation et d'organisation des différences sexuelles dans les relations sociales, et a esquissé la critique de l'existence d'une essence féminine*¹ (Lamas, 1999 :1).

La généralisation de la réflexion autour de la différence sexe/genre a, entre autres, conduit les féministes des années 1970 à s'interroger sur les effets que pouvaient produire les catégorisations genrées du monde social sur la production du savoir. Dans cet article, nous examinerons dans un premier temps la place des mathématiques dans cette discussion ; puis nous présenterons un premier état des lieux de la féminisation des mathématiques au Chili. Il s'agit de proposer un

programme de recherche plus qu'une analyse aboutie, en référence à la théorie du champ scientifique de Pierre Bourdieu (1976) et aux analyses qui ont été faites aux États-Unis et en France sur la féminisation du champ mathématique au prisme de la domination masculine.

1. De la dimension épistémologique à l'approche sociologique

Parmi les théories féministes, on peut identifier différentes positions au sujet de l'épistémologie (Fox Keller, 1982). Tout d'abord une posture « libérale » qui promeut l'augmentation de la proportion de femmes dans les sciences pour des raisons de justice et d'équité, sans toutefois avoir de position critique au sujet du développement ou des fondements de l'activité scientifique. Evelyn Fox Keller identifie ensuite trois postures « radicales » dans les théories féministes : celle qui argue du fait que le manque de femmes scientifiques produit un biais dans le choix des thèmes de recherche scientifique, délaissant ceux qui seraient d'intérêt exclusivement féminin²; celle qui dénonce un déséquilibre non seulement dans les sujets traités, mais aussi dans la conception et l'interprétation des expérimentations comme le montre la primatologie; celle enfin qui considère comme biaisés les fondements même de la science et affirme la nécessité de les reformuler totalement.

Cela étant dit, la spécificité des mathématiques, en comparaison avec d'autres disciplines scientifiques, est qu'il ne s'agit pas d'une science expérimentale : il s'agit d'abstraction pure. L'objectif de cette discipline est de déduire ou de démontrer selon un procédé logique, à l'appui de concepts qui lui sont propres, la véracité ou l'inexactitude d'un énoncé. Il est a priori difficile de supposer - et de démontrer - que le choix de ces concepts ait été biaisé en fonction de visions du monde masculines ou féminines (Fennema, 2000: 12), même si selon Harding (1986) les mathématiques ne sont pas coupées du contexte social dans lequel elles se développent.

Une autre façon d'aborder cette question passe par l'étude de la structuration des champs mathématiques, du point de vue de la répartition sexuée des postes mais aussi de la distribution genrée des domaines de connaissance en fonction du degré de prestige et de complexité qui leur est reconnu au sein du groupe des mathématiciens. Il s'agit en somme de comprendre à quelle condition (c'est-à-dire dans quelles conditions sociales) des mécanismes génériques comme ceux qui régissent en tout champ l'acceptation ou l'élimination des nouveaux entrants ou la concurrence entre les différents producteurs peuvent déterminer l'apparition de ces produits sociaux relativement indépendants de leurs conditions sociales de production, que sont les vérités scientifiques (Bourdieu, 1976 : 88).

Des travaux de sociologie se sont penchés sur la constitution des mathématiciens comme une « profession élitaire et masculine » (Zarca, 2006) aux États-Unis et en France, deux des plus influents champs mathématiques au monde.

Margaret Murray (Murray, 2000) décrit les transformations internes du groupe professionnel des mathématiciens aux États-Unis entre la fin du 19^{ème} siècle et la première moitié du 20^{ème} siècle. Avant la Seconde Guerre mondiale, il n'y avait pas de distinction au sein de ce groupe entre les tâches d'enseignement et de recherche, et les femmes y étaient représentées de façon non négligeable. C'est durant les années 1940 et 1950 que ce groupe professionnel a commencé à concentrer son intérêt sur la recherche et à la valoriser plus que les autres activités. L'écart a commencé à se creuser entre une majorité de chercheurs masculins et une minorité de femmes se consacrant aux tâches liées à l'enseignement. Murray date de cette période l'origine de ce qu'elle nomme le « mythe du mathématicien » (Murray, 2000 : 199): un homme blanc au talent découvert dès son plus jeune âge, qui a étudié et travaille dans des institutions prestigieuses, qui se consacre entièrement aux mathématiques notamment grâce à une épouse qui le libère des contingences domestiques. Shannon Bryant identifie cinq discours associés aux mathématiques, qui influerait sur la décision des femmes de poursuivre ou non une carrière liée aux mathématiques ; l'un d'entre eux est celui qui présente les mathématiques comme un don (Bryant, 2011). On peut relever à ce propos qu'au Chili, la principale activité destinée à promouvoir les mathématiques universitaires auprès du public scolaire, les Olympiades mathématiques, se présente comme une compétition pour « découvrir des jeunes talentueux »³, ce qui renforce l'idée communément admise qu'il faut posséder une disposition innée pour être « bon-n-e » en mathématiques.

Suzanne Damarin se penche quant à elle, sur la signification que revêt le fait « d'être mathématicien » : il faut remplir des critères spécifiques qui excluent, par exemple, celles et ceux qui font partie de disciplines voisines des « vraies » mathématiques comme la pédagogie en mathématiques, les statistiques ou les mathématiques appliquées, qui sont celles qui concentrent la majeure partie des femmes (Damarin, 2008).

C'est aussi ce que montre Bernard Zarca pour la France, à travers la stratification sociale et sexuelle liée aux domaines de recherches : les plus prestigieux sont les plus abstraits, et aussi les plus masculins. Pour un mathématicien, il est plus naturel de qualifier de « bon mathématicien » un collègue qui travaille en géométrie algébrique - considérée comme l'un des domaines les plus abstraits et stimulants des mathématiques - qu'un autre qui s'inscrit dans un domaine lié à la recherche appliquée. Les travaux de Zarca mettent aussi en évidence le fait que la majorité des mathématiciennes en France - soit 26 % du total des enseignants-chercheurs

en mathématiques pour la période 2002-2003 - s'inscrivent dans des domaines de recherche moins prestigieux que leurs collègues masculins. Les travaux de Bernard Zarca (Zarca, 2006, 2009) montrent néanmoins que certaines variables sont spécifiquement nationales, comme en France le fait d'être ou non diplômé de l'École Normale Supérieure. Dans certains cas, cette variable renforce le déséquilibre de genre dans les mathématiques françaises ; alors que dans d'autres cas, combinée avec une autre variable, elle favorise la carrière des mathématiciennes normales au détriment de leurs collègues masculins. Cela n'empêche qu'en général, d'après Zarca, *la suppression des écoles normales féminines, dont l'existence constituait une sorte de discrimination positive, a laminé la représentation des femmes à ce niveau d'excellence* (Zarca, 2006 : 64).

Cet article vise à rendre compte d'une étude exploratoire sur le champ mathématique au Chili, sur lequel jusqu'à présent la littérature sociologique est quasiment inexistante⁴. Il s'agit d'identifier la présence des femmes dans les mathématiques universitaires, et la façon dont elles sont représentées en reprenant les lignes de fractures identifiées dans les travaux mentionnés : la distinction enseignement/recherche et les hiérarchies entre les différents domaines de recherche mathématique.

2. La féminisation du champ mathématique au Chili

Pour constituer notre échantillon, nous avons retenu les quatre plus grands et plus anciens départements de mathématiques de Santiago correspondant à l'Université du Chili (département de mathématiques et département d'ingénierie mathématique), de l'Université Catholique Pontificale du Chili, de l'Université de Santiago du Chili. Nous avons inclus également dans l'analyse quatre départements de trois universités de Valparaíso : l'Institut de mathématiques et le Centre de Recherche et Modélisation de Phénomènes Aléatoires de l'Université de Valparaíso, l'Université Technique Federico Santa María et l'Université Catholique Pontificale de Valparaíso. Ces huit unités sont les plus représentatives des deux régions du Chili (la Région Métropolitaine et la Région de Valparaíso) qui concentrent la majeure partie des financements par projet Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) de l'agence chilienne de la recherche Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Nous avons également pris en compte les départements de mathématique et d'ingénierie mathématique de l'Université de Concepción, première université régionale en nombre de projets Fondecyt attribués, et l'Institut de Mathématiques de l'Université de Talca qui jouit d'un grand prestige parmi les mathématiciens chiliens⁵.

Le Tableau 1 fait apparaître la nette sous-représentation des femmes (23 %) parmi les enseignants-chercheurs en mathématiques de notre échantillon. A titre de comparaison, cette proportion est similaire à celles identifiées - par tranches d'âge - par Zarca dans les mathématiques françaises, en 2003 (Zarca, 2006 : 47)⁶. 55,6 % des mathématiciennes de l'échantillon sont titulaires d'un doctorat, un pourcentage similaire à celui de leurs collègues masculins (59,7 % de docteurs). La proportion d'hommes (31,7 %) et de femmes (30,9 %) employés à temps partiel est également similaire, mais nous n'avons pas pu identifier la répartition par sexe de ces temps partiels en mi-temps et trois quart temps.

Pour ce qui est des valeurs absolues, le seul domaine du Tableau 1 dans lequel elles soient relativement proches concerne les hommes et les femmes qui ont un poste explicitement consacré à l'enseignement, un domaine traditionnellement plus féminin. Il est fréquent, dans toutes les universités, que certaines personnes se consacrent à l'enseignement et aux tâches administratives, mais nous n'avons pas pu réaliser une enquête approfondie qui nous permette de les identifier.

Tableau 1 : Répartition H/F par temps de travail, spécialisation (enseignement/recherche) et diplôme

Enseignants-chercheurs	Total temps complet	Dont femmes	Total temps partiel	Dont femmes	Enseignement sans recherche*		Docteurs H/F		Total
					H/F	H/F			
Département de mathématiques U. Catholique Santiago	43	11	37	7	7	5	38	11	81
Département d'ingénierie mathématique U. Chili	26	1	8	1			29	2	34
Département de mathématiques U. Chili	18	4	2	0					20
Département de mathématique et informatique U. Santiago	49	10	4	2					53
Département de mathématiques U. Santa María	29	3	58	18	40	18	25	3	87
Institut de Mathématiques U. Catholique Valparaíso	35	17	1	0	2	8	15	7	36

Enseignants-chercheurs	Total temps complet	Dont femmes	Total temps partiel	Dont femmes	Enseignement sans recherche*		Docteurs H/F		Total
					H/F	H/F			
Institution									
Institut de Mathématiques U. Valparaíso	11	3	6	0			5	2	17
Centre de Recherche et Modélisation U. Valparaíso	9	3	0	0			6	3	9
Institut de Mathématiques et Physique U. Talca	28	7	0	0			10	5	28
Département d'ingénierie mathématique U. Concepción	22	2	17	2			17	2	39
Département de mathématiques U. Concepción	18	6	0	0			9	5	18
Totaux comparés	288	67	133	30	49	31	194	54	
Total échantillon (temps plein + temps partiel)									421
Total femmes (temps plein + temps partiel)									97

Source : tableau élaboré par les auteurs

* Cette figure existe comme telle dans trois des universités de l'échantillon, notamment pour décharger de cours les enseignants-chercheurs qui ont une importante activité de recherche. Il semble que les enseignants à mi-temps du département d'ingénierie mathématique de l'Université de Concepción se consacrent également exclusivement à l'enseignement mais nous avons eu trop peu de réponses à la requête envoyée par courrier électronique pour pouvoir généraliser.

Il convient de noter par ailleurs que les départements et unités de recherche mathématique qui constituent notre échantillon ne sont pas homogènes dans la mesure où certains incluent des domaines et disciplines considérés comme connexes (les statistiques, la didactique des mathématiques, l'informatique voire la physique dans le cas de Talca) alors que dans certaines universités ces domaines ou disciplines constituent des entités autonomes (statistiques, informatique) ou

appartiennent à d'autres unités (départements d'éducation ou de pédagogie dans le cas de la didactique des mathématiques). La notion de « discipline connexe » elle-même est sujette à discussion, puisqu'elle reflète les luttes de classement en vigueur au sein du champ mathématique. Zarca, par exemple, n'y inclut pas les statistiques, mais seulement les sciences physiques, la didactique et l'informatique (Zarca, 2006 : 44). Cette notion nous permet néanmoins de baliser et problématiser notre programme de recherche et nous avons choisi à ce stade de notre réflexion de l'utiliser, à titre provisoire, sans la questionner davantage. Zarca montre en tout cas que la situation des femmes n'est guère plus favorable dans les disciplines connexes en France, où elles ne représentent que 22 % des enseignants-chercheurs (Zarca, 2006 : 47).

Pour évaluer la féminisation des différents domaines (mathématiques et connexes) de notre échantillon, nous avons synthétisé dans le Tableau 2 l'information obtenue auprès des différentes unités qui constituent celui-ci, et l'avons classée d'après la liste des domaines en vigueur à Fondecyt en 2015 (qui apparaissent dans le Tableau 3). Cette liste est établie par le Groupe d'Études en Mathématiques, un conseil d'enseignants-chercheurs chargé de définir les critères et d'organiser l'évaluation des projets présentés dans le cadre des financements mis au concours chaque année. On notera que, à la différence de l'organisation institutionnelle (et politique) des départements universitaires, le Groupe d'Études en Mathématiques ne considère pas les statistiques comme une discipline connexe. Nous avons adapté cette liste et ajouté « Pédagogie/didactique des mathématiques » pour rendre compte de la composition de notre échantillon (Tableau 2). Nous n'avons pas considéré, en revanche, les physiciens et informaticiens dans ce tableau.

Ici la taille de l'échantillon se réduit de façon drastique. Rappelons qu'à ce stade de notre recherche, le Tableau 2 a été élaboré en fonction de l'information disponible sur le site des différentes unités, elle-même recoupée ou actualisée pour la plupart grâce à des collègues qui y travaillent, sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité. Une explication à cela est que nous ayons sous-estimé le nombre de mathématicien-n-e-s qui se consacrent à l'enseignement ; une autre est que, dans certains cas, les domaines de recherche des enseignants-chercheurs à temps partiel ne semblent pas être pris en compte dans la composition des axes de recherche du département.

Tableau 2 : Distribution par sexe, domaines mathématiques et disciplines connexes dans l'échantillon

Discipline	Homme	Femme	Total
Théorie des Nombres	8	2	10
Algèbre	15	4	19
Géométrie	14	7	21
Systèmes Dynamiques	18	3	21
Mathématiques Discrètes	7	3	21
Analyse	63	9	72
Méthodes Numériques	17	1	18
Probabilités et Statistiques	18	3	21
Mathématiques Appliquées	5	0	5
Pédagogie/didactique	8	11	19
Total	173	43	216

Source : tableau élaboré par les auteurs

Si l'on reprend la hiérarchie propre au champ mathématique décrite par certains auteurs (Damarin, 2008, Zarca 2009), les domaines de recherche les plus prestigieux sont les plus abstraits, alors que les domaines concrets et appliqués sont considérés comme moins prestigieux, et sont aussi les plus féminisés. Pour tester cette hypothèse dans le cas du Chili, prenons le cas des domaines considérés comme les plus abstraits (théorie des nombres, algèbre, géométrie) et les deux les plus concrets (mathématiques appliquées et pédagogie/didactique). Alors qu'aucune femme n'est recensée en mathématiques appliquées, c'est en pédagogie/didactique qu'elles sont le plus nombreuses (25,6 %), et c'est également le seul domaine où elles sont plus nombreuses que les hommes. Cela étant, bien qu'étant en nombres nettement inférieurs dans les autres domaines, en proportion les femmes se distribuent de la même façon que les hommes : 30,2 % des femmes recensées se concentrent dans les trois domaines les plus abstraits (contre 25,6 % pour les hommes).

Pour pouvoir apprécier plus précisément la féminisation des mathématiques universitaires et la répartition homme/femme entre les tâches nobles (recherche) et « subalternes » (enseignement), nous nous sommes penchées sur l'implication des femmes dans la recherche scientifique, à travers l'assignation des fonds très compétitifs de Fondecyt dans le cadre d'une politique de la recherche chilienne, principalement fondée sur le financement par projets.

Dans le Tableau 3 sont recensés les projets Fondecyt Regular, remportés au niveau national dans l'un des domaines associés aux mathématiques par un porteur de projet⁷ entre 2013 et 2016. 13,5 % des financements attribués durant cette période l'ont été à des projets portés par une femme : 20 projets sur un total de 148 financés par Fondecyt en mathématiques. Un quart de ces projets correspond à deux des domaines les plus abstraits (géométrie et algèbre), soit une proportion plus importante que pour les projets portés par un homme (18,7 %).

Tableau 3 : Répartition des projets Fondecyt Regular par domaine mathématique et sexe

Discipline	2013		2014		2015		2016		Total	Total F
	H	F	H	F	H	F	H	F		
Théorie des Nombres	1	0	4	0	2	0	2	0	9	0
Algèbre	1	1	1	0	3	0	1	0	7	1
Géométrie	2	1	0	2	4	0	3	1	13	4
Topologie	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Systèmes Dynamiques et Théorie Ergodique	4	0	5	2	4	1	2	0	18	3
Analyse	9	2	8	0	12	2	9	2	44	6
Analyse Numérique	5	0	3	0	2	0	4	0	14	0
Probabilités, math. appliquées et statistique	6	2	7	3	3	0	6	0	27	5
Autres	7	0	1	1	5	0	1	0	15	1
Total	35	6	30						148	20

Source : FONDECYT/CONICYT

Les données du Tableau 3 peuvent être complétées avec celles qui correspondent au programme « Iniciación » de Fondecyt, l'autre programme dont les phases de concours et sélection rythment l'activité des enseignants-chercheurs au Chili. Peuvent y postuler uniquement les docteur-e-s depuis moins de 5 ans (pour les femmes, ce délai est allongé d'un an pour chaque enfant qu'elles ont eu au cours de cette période). La différence avec le programme « Regular » est que le facteur « productivité scientifique » y est moins discriminant dans l'évaluation des projets. Nous disposons pour les quatre dernières années de la répartition par sexe

des porteurs de projet « Iniciación » sélectionnés : 51 programmes « Iniciación » ont été attribués en mathématiques, dont 13 à des femmes (25,5 %), soit une proportion considérablement plus élevée que pour les « Regular ». Si l'on considère ensemble les deux programmes, la proportion de femmes porteuses de projet est de 16,6 %. Nous n'avons en revanche que des données partielles (2015 et 2016)⁸ pour ce qui est de leur domaine d'appartenance. Étant donné qu'il s'agit de valeurs très petites (en 2013, 2014 et 2015, quatre femmes ont vu leur projet sélectionné chaque année ; une seule en 2016), elles ne sont pas représentatives et ne permettent pas d'établir une comparaison avec les domaines auxquels sont affiliées les femmes porteuses de projet « Regular ».

Ces observations nous permettent de poser l'hypothèse de la sur-sélection des mathématiciennes, d'une part, car *la profession de «mathématicien académique» recrute ses agents parmi les étudiants les plus doués de leur génération* (Zarca 2006: 42); d'autre part car, *les jeunes filles s'orientent vers les mathématiques seulement si elles disposent de ressources intellectuelles leur permettant d'espérer surmonter le handicap dû à la non-congruence entre les images sociales de leur sexe et de la science la plus dure et la plus retirée du monde social* (Ibid. : 48).

On peut ajouter, dans le cas du Chili, que les femmes semblent sur-sélectionnées de façon croissante tout d'abord, lorsqu'elles s'éloignent de l'enseignement pour avoir des activités de recherche ; et plus encore lorsqu'elles s'éloignent des domaines de recherche liés à la pédagogie et la didactique, pour s'affronter au mode très sélectif de financement de la recherche⁹.

Conclusions et pistes de recherche

Les données analysées dans ce texte conduisent à se demander *si les normes de compétition actuellement admises par les scientifiques sont des normes de socialisation masculine admises culturellement ou si elles sont nécessaires à une bonne recherche* (Fox Keller, 2003: §19). Cela rejoint l'analyse de Zarca selon laquelle *les modèles féminins sont trop peu nombreux en mathématiques, il n'y a pas de solide tradition permettant des identifications fortes* (Zarca, 2006: 49). Le fait de s'interroger sur les normes de compétition dans les mathématiques chiliennes conduit nécessairement à s'interroger sur la structuration de ce champ et à ce qui le rend spécifique : *L'univers pur de la science la plus pure est un champ social comme un autre, avec ses rapports de force et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits, mais où tous ces invariants revêtent des formes spécifiques* (Bourdieu, 1976 : 89).

De la même façon qu'en France, le fait d'être normalienne neutralise sous certaines conditions le fait d'être une femme pour les mathématiciennes (Zarca, 2006), caractériser le champ mathématique au Chili suppose d'identifier les formes spécifiques de ces invariants et la façon dont ils s'articulent à celui du genre. Ce sera notre premier axe de recherche : identifier les lignes de démarcation et les échelles de prestige entre les différents domaines mathématiques ; mais aussi les réseaux (directeur/trice de thèse, collaborateurs à l'étranger et au Chili), le capital social (origine socio-économique et trajectoire scolaire) et universitaire (institution qui a délivré le doctorat et celle qui emploie) qui jalonnent la trajectoire des mathématicien-n-e-s. Le fait d'analyser la façon dont ces variables s'articulent nous permettra d'identifier les conditions d'entrée - et les barrières à l'entrée - dans le champ mathématique.

Le deuxième axe de la recherche prendra spécifiquement en compte les trajectoires féminines au sein des mathématiques « académiques ». Pour reprendre le point soulevé plus haut par Evelyn Fox Keller, il s'agit d'analyser les difficultés auxquelles se heurtent les mathématiciennes au cours de leur socialisation secondaire (études universitaires, insertion professionnelle comme étudiante de doctorat, chargée de cours ou assistante de recherche puis enseignant-chercheur). Quelles sont les étapes à franchir et les conduites à adopter ? Ce deuxième axe se fonde sur l'hypothèse selon laquelle le groupe des mathématiciens est régi par des normes non écrites, associées à la masculinité.

Bibliographie

- Beauvoir (de), S. 1949. *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. 1976. « Le champ scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n° 2-3, p. 88-104.
- Bryant, S. 2011. *It's Nothing Personal: Competing Discourses for Girls and Women in Mathematics*. Thèse non publiée. University of Massachusetts - Amherst.
http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/400/ [consulté le 16 janvier 2016].
- Damarin, S. 2000. « The mathematically able as a marked category ». *Gender and Education*, vol. 12, n° 1, p. 69-85.
- Damarin, S. 2008. « Toward thinking feminism and mathematics together ». *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol. 34, n° 1, p. 101-123.
- Dominici, M., Firmin, S., Moszynski, V. 2004. *Le clitoris, ce cher inconnu*. Cats and Dogs Production. Film documentaire, France.
- Fennema, E. 2000. « Gender and mathematics: What is known and what do I wish was known ». In : *Fifth annual forum of the national institute for science education*.
http://archive.wceruw.org/nise/News_Activities/Forums/Fennemapaper.htm [consulté le 11 juin 2015].
- Fox Keller, E. 1982. « Feminism and Science ». *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol. 7, n° 3, p. 589-602.

Fox Keller, E. 2003. « Le/la scientifique : sexe et genre dans la pratique scientifique ». *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], n°11, mis en ligne le 16 février 2010, URL : <http://cedref.revues.org/509> [consulté le 03 juin 2015].

Harding, S. G. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.

Lamas, M. 1999. « Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género ». *Papeles de Población*, vol. 5, n° 21, p. 147-178.

Murray, M. A. M. 2000. *Women Becoming Mathematicians: Creating a Professional Identity in Post-World War II America*. Cambridge, London: MIT Press.

Zarca, B. 2006. « Mathématicien: une profession élitaire et masculine ». *Sociétés contemporaines*, vol. 4, p. 64, p. 41-65.

Zarca, B. 2009. « L'ethos professionnel des mathématiciens ». *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 2, p. 351-384.

Notes

1. El uso de la categoría género llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina.

2. Une illustration en serait la méconnaissance toujours actuelle de la sexualité féminine. C'est seulement en 1998 que l'anatomie du clitoris a été complètement décrite par l'urologue Helen O'Connell (Dominici et al. 2004).

3. « descubrir jóvenes talentosos ». Voir les modalités du concours « bases » sur le site internet <http://www.olimpiadadematematica.cl> [consulté le 10 mai 2015].

4. On peut mentionner le programme de recherche en cours sous la direction de Marcela Mandiola: « Genre, relations professionnelles et organisations académiques. Pratiques et discours dans les universités chiliennes » (Programme Fondecyt n°11121353).

5. Nous remercions Fondecyt pour les informations détaillées mises à notre disposition (Tableau 3) et les collègues des différents départements de notre échantillon qui nous ont aidés à recouper l'information disponible en ligne.

6. Nous n'avons pas de données similaires pour les États-Unis.

7. « Investigador/a responsable », seul/e ou à la tête d'une équipe.

8. Les programmes « Iniciación » sont attribués en octobre de chaque année, les « Regular » en mars de l'année suivante. Par convention, nous considérons pour 2013 les programmes « Iniciación » sélectionnés en 2012 et « Regular » de 2013 ; et ainsi de suite.

9. En 2015, toutes disciplines confondues, environ 30 % des projets présentés ont été sélectionnés par Fondecyt. Cela peut paraître relativement élevé, mais il faut prendre en compte le fait qu'il n'existe pas de financement de la recherche autre que le financement par projet (de deux à quatre ans) et que nombre d'universités n'ont qu'un budget très faible pour financer la recherche, d'autant que les programmes Fondecyt financent depuis les achats de livres jusqu'au matériel de bureau et la rémunération d'assistants et collaborateurs.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

La construction discursive de l'événement *conflit mapuche* dans la presse écrite chilienne¹

Pablo Segovia Lacoste

Universidad de Concepción, Chili

Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Chili

psegovia@udec.cl

Reçu le 01-07-2016/ Évalué le 01-09-2016/Accepté le 02-10-2016

Résumé

Ce travail analyse la construction discursive autour de l'événement *conflit mapuche* dans deux quotidiens chiliens dans le cadre d'une perspective française de l'analyse du discours. Dans un premier temps, nous avons étudié l'origine historique de ce qu'on appelle le *conflit mapuche*. Ensuite, nous avons analysé la construction discursive de l'événement *conflit mapuche* et ses conséquences au niveau social. Finalement, nous avons étudié la représentation que la presse donne des différents participants au conflit. Le corpus est composé d'articles de presse apparus dans les quotidiens *El Mercurio* et *La Tercera*, entre mars 2014 et mai 2016.

Mots-clés : conflit mapuche, analyse du discours, événement, identité, mémoire

La construcción discursiva del acontecimiento *conflicto mapuche* en la prensa escrita chilena

Resumen

Este trabajo analiza la construcción del acontecimiento *conflicto mapuche* en dos periódicos nacionales desde la perspectiva francesa del análisis del discurso. Se estudiará, en primera instancia, el origen histórico del denominado *conflicto mapuche*. En segundo lugar, se analizará la construcción discursiva del acontecimiento *conflicto mapuche* y sus implicancias a nivel social. Finalmente, se estudiará la representación que realiza la prensa de los diferentes participantes de este acontecimiento. El corpus está compuesto de un conjunto de artículos de prensa de los periódicos nacionales *El Mercurio* y *La Tercera*, entre marzo de 2014 y mayo de 2016.

Palabras clave: conflicto mapuche, análisis del discurso, acontecimiento, identidad, memoria

The discursive construction of the *Mapuche conflict* event in the Chilean press

Abstract

This work analyses the construction of the *Mapuche conflict* event in two national newspapers from the French Discourse Analysis perspective. Firstly, the historical background of the so-called *Mapuche conflict* will be studied. Secondly, the discursive construction of the *Mapuche conflict* event and its implications at social level will be analysed. And lastly, the representation by the press of the different participants in this event will be studied. The corpus is composed by a group of national newspaper's articles from *El Mercurio* and *La Nación*, beginning in March of 2014 to May of 2016.

Keywords: Mapuche conflict, discourse analysis, event, identity, memory

Introduction

Le *conflit mapuche* est un événement historique de longue date, lié à la création de l'État du Chili. Ses origines remontent, selon les historiens (Bengoa, 2000; Saavedra, 2002), au XIX^{ème} siècle lorsque le jeune État chilien occupe militairement les territoires du sud du Chili, habités par les Mapuches. Avant la création de l'État du Chili, les Mapuches ont résisté à l'invasion de l'Empire espagnol et après d'innombrables batailles, connus sous le nom de *guerre d'Arauco*, les premiers ont vaincu en repoussant les Espagnols vers le nord du fleuve Biobío.

Au fil du temps, le *conflit mapuche* a connu différentes étapes de rapprochement et d'éloignement entre les Mapuches et les différents secteurs de la société chilienne (le gouvernement, les partis politiques, les agriculteurs, les entreprises forestières et la police). Dans les années quatre-vingt-dix, l'arrivée de la démocratie a fait entrer ce conflit dans une nouvelle phase, marquée par la violence entre les parties impliquées, l'application de la part de l'État de loi antiterroriste et la demande de création d'un État-nation mapuche.

En 1993, au cours de cette période, l'État chilien a promulgué la loi indigène n° 19.253 dans le but de répondre aux demandes historiques des indigènes. Cette loi attribue des droits aux indigènes, concernant l'accès à la terre, l'éducation et la conservation de la culture. Cela a représenté une avancée importante en matière de reconnaissance des droits, après des années du gouvernement militaire sous le régime de Pinochet (1973-1989). Cependant, cette loi apparaît insuffisante pour répondre aux demandes des peuples autochtones, soumis à une pauvreté extrême. C'est pendant cette époque que des nouvelles organisations d'intellectuels

Mapuches sont apparues et elles ont commencé à pointer du doigt l'État chilien à l'échelle internationale en matière de protection de la terre, de la langue et de la culture indigène.

Dans ce contexte, le traitement médiatique de l'événement, nommé *conflit mapuche* par la presse, a mis en avant les actions de violence commises dans des manifestations de revendication des terres. Cela a été le cas du quotidien de droite *El Mercurio*, qui n'a pas hésité à qualifier de *terroristes* les Mapuches impliqués dans ce genre d'activités, mais il en a été de même dans les autres quotidiens chiliens.

Dans ce travail, nous nous proposons d'étudier les implications discursives et sociales de la dénomination *conflit mapuche* dans la presse écrite chilienne. Dans un premier temps, nous allons traiter l'origine du *conflit mapuche*. Ensuite, nous allons réfléchir sur la façon de nommer cet événement et ses participants dans la presse chilienne. Ce travail d'analyse nous permettra de dégager quelques pistes de réflexion intéressantes. L'approche privilégiée est celle de l'analyse du discours, dit à la française.

Le corpus est composé de deux quotidiens chiliens (*El Mercurio*² et *La Tercera*³), qui abordent le *conflit mapuche* entre le mois de mars 2014 et le mois de mai 2016.

1. L'origine du *conflit mapuche*

Selon la plupart des historiens, l'origine du *conflit mapuche* trouve son origine à la fin du XIX^e siècle, lorsque l'État du Chili occupait militairement l'ancien territoire mapuche (Bengoa, 2000; Saavedra, 2002), déclenchant ainsi une guerre contre les autochtones. Cette guerre nommée par les élites chiliennes *pacification de l'Araucanie* est la contrepartie des actions menées en Argentine contre les Mapuches, sous le nom de *campagne du désert*. Dans ce sens, on peut dire, à juste titre, que la *pacification de l'Araucanie* et la *campagne du désert* font partie d'une dynamique plus large qui est la configuration des États-nations en Amérique latine au XIX^e siècle, suite aux guerres d'Indépendance. Nous pouvons également noter, à la suite de Pinto (2003), que ce qui a marqué ce processus de configuration des États-nations en Amérique latine est l'exclusion des autochtones de la politique nationale.

Avant l'occupation militaire par les forces armées du Chili, les Mapuches occupaient environ dix millions d'hectares (Marimán, 2006), reconnus par différents traités (appelés *Parlamentos*), signés d'abord avec l'Empire espagnol et ensuite avec l'État chilien (1825). La frontière fixée par les *Parlamentos* entre les Mapuches

et l'Empire espagnol, après de nombreuses batailles connues sous le nom de *guerre d'Arauco*, était le fleuve Biobío. Cette frontière naturelle a été respectée pendant à peu près deux cents ans.

Cet équilibre est rompu lorsque, au milieu du XIX^{ème} siècle, le jeune État chilien (né en 1810) développe un intérêt spécial pour les territoires du Sud (Pinto, 2003 ; Bengoa, 2000). L'apparition de nouveaux marchés en Australie et aux États-Unis, liés à l'exploitation du blé, a engendré une forte pression sur les terres du Sud (Bengoa, 2000). Parallèlement, durant cette période, c'est le début de l'achat de terres autochtones par des propriétaires privés, tout près de la frontière. Ce qui, selon Pinto (2003 : 152), vient modifier *le vieil espace frontalier* établi. Cela a ouvert la porte au recours à toute sorte de subterfuges pour finaliser les transactions (utiliser de l'alcool pour faire signer des papiers, etc.). Comme le souligne Bengoa (2000 : 159), les Mapuches *n'avaient pas le critère commercial pour valoriser leur terre, ce qui a permis aux spéculateurs et aux militaires de frontière de procéder à cette usurpation*.

Selon Pinto (2003 : 152), pendant cette période, chez les élites du Chili, commence à se développer une *idéologie de l'occupation* afin de justifier l'agression contre les autochtones. Une idéologie qui mélange l'anti-indigénisme, la théorie des races (supérieure/inférieure) et l'expansion de la nation au-delà de ses frontières. C'est par le biais de la presse écrite que cette idéologie va circuler, notamment à travers le quotidien *El Mercurio*.

Pour une grande partie de la classe dirigeante du Chili, les Mapuches étaient une *horde de barbares*, des animaux sauvages qui ne contribuaient en rien au progrès économique du pays. *La nature s'est dépensée pour développer son corps (celui des Mapuches), alors que son intelligence est restée au stade de celle des animaux de proie, dont il possède toutes les qualités n'ayant jamais eu une émotion conscience*⁴, remarque *El Mercurio* à propos des Mapuches. On voit bien que dans cette *idéologie de l'occupation*, au sens de Pinto (2003), la représentation négative des Mapuches fonctionne comme argument qui justifie en quelque sorte la guerre menée par la classe dirigeante chilienne contre eux. Comme a souligné ce même auteur, en ce qui concerne la formation de l'État-nation, on passe *de l'inclusion à l'exclusion* des autochtones.

L'avancement de l'armée de terre sur le territoire mapuche a également déclenché quelques vagues de contestation due à une violence excessive (Pinto, 2003). Cependant, ces rébellions mineures n'ont pas entravé le projet d'occupation, qui a d'ailleurs été fortement soutenu par les Chiliens vivant près de la frontière qui n'ont pas hésité à collaborer avec l'armée en brûlant les maisons

mapuches et en volant leurs animaux d'élevages (Bengoa, 2000 ; Marimán, 2006). Selon Bengoa (2000 : 207), nous sommes devant *l'une des pages les plus sombres de l'Histoire du Chili*.

À la fin du processus d'occupation, le territoire des Mapuches a été réduit à près de 500.000 hectares (Bengoa, 2000 ; Marimán, 2006), c'est-à-dire, une perte de près de 95 % de leur territoire originel. Les conséquences de cette campagne militaire ont été dramatiques pour les Mapuches : la perte du territoire, le vol des animaux d'élevage, la paupérisation de leur société et la migration forcée vers les villes à la recherche d'emploi (ce qui a mené certains intellectuels mapuches à parler de *diaspora mapuche*). On peut ajouter également, comme conséquence de cette campagne militaire, la formation d'un réseau de fortifications, de villes et de latifundiums privés sur l'ancien territoire mapuche (Bengoa, 2000), qui vont faire pression sur les communautés autochtones survivantes et la soumission de celles-ci à l'autorité de l'État chilien. Ce dernier aspect a été souligné par Marimán (2006 : 117), pour qui la suppression de la *gouvernabilité indigène* a été un coup dur qui a fortement débilaté l'organisation politique des Mapuches. Celle-ci a mis du temps pour se remettre, se réorganiser et réclamer de meilleures conditions de vie.

2. Le conflit actuel entre les Mapuches et le Gouvernement chilien

Le retour de la démocratie dans les années quatre-vingt-dix, après dix-sept ans de dictature, a donné lieu à une nouvelle relation entre les Mapuches et l'État chilien, qui s'est matérialisée par la création d'une nouvelle législation. Cette nouvelle relation s'inscrit dans un contexte international, favorable aux revendications autochtones dans toute l'Amérique⁵, qui se traduit en une série de traités internationaux préconisant la protection et la promotion des droits des autochtones⁶.

Sous le gouvernement de Patricio Aylwin (1990-1995), est née la Commission spéciale des peuples indigènes, chargée d'étudier les différents problèmes des autochtones et de proposer des solutions. Parmi les résultats les plus importants de cette commission, se trouvent la création de la loi indigène n° 19253 en 1993 et la création de la Corporation Nationale de Développement Indigène, institution chargée de résoudre les différentes inquiétudes des peuples autochtones.

La loi indigène n° 19253 reconnaît les ethnies du Chili, la protection de leurs cultures, de leurs langues et la possibilité d'accéder aux terres, grâce à la création du Fonds de Développement Indigène et du Fond des Terres et des Eaux, qui permet l'achat de terres par l'État afin de les distribuer auprès des autochtones. L'organisme chargé d'appliquer cette loi et de défendre les autochtones est la Corporation Nationale de Développement Indigène, composée aussi bien par des élus du gouvernement que par des représentants des différentes ethnies du Chili.

Au départ, cette nouvelle législation a été bien accueillie et légitimée par les organisations autochtones (Tricot, 2013 : 153). Cependant, au fil du temps, le manque d'argent du Fonds des Terres et des Eaux pour acheter les terres⁷ et surtout le conflit lié à la construction du barrage Ralco en 1996, dans lequel la Corporation Nationale de Développement Indigène a favorisé la construction du barrage en territoire autochtone (Tricot, 2013 ; Levil Chichahual, 2006), ont provoqué un profond malaise chez les Mapuches, qui s'est traduit en une crise de confiance entre ces deniers et le gouvernement. Pour Levil Chichahual (2006 : 244) en 1997, commence *un nouveau cycle de mobilisations*, qui a été marqué par l'apparition de nouvelles revendications, comme celle de l'autonomie territoriale vis-à-vis de l'État chilien, proclamée par l'organisation *Coordinadora Arauco-Malleco*, ainsi que par la radicalisation de différents participants impliqués dans ce conflit. Selon Tricot (2013 : 182), l'événement Lumaco en 1997 a marqué un point important dans le développement de ce que l'auteur appelle *mouvement mapuche autonome*, qui a mené à un changement des stratégies politiques et des discours vers une radicalisation du mouvement mapuche. À l'instar de Levil Chichahual (2006 : 245), plusieurs facteurs expliquent cette radicalisation du mouvement mapuche : la paupérisation des Mapuches, le changement des leaders à la tête du mouvement mapuche, l'influence internationale de l'expérience zapatiste au Mexique et le renforcement de l'identité mapuche face à l'avancée de la mondialisation.

La réponse du gouvernement face aux différentes actions menées par les organisations mapuches, comme l'occupation de terrains agricoles et le barrage des routes, a été l'application de la loi antiterroriste héritée de la dictature de Pinochet. Cette situation a été dénoncée par différentes organisations nationales et internationales des Droits de l'Homme⁸ qui contestent la pertinence de l'application de cette loi. Dans le même temps, l'intervention de plus en plus violente de la part de la police a causé la mort d'au moins quatre Mapuches, ce qui a créé de fortes tensions sociales entre les organisations mapuches, l'État et la police.

3. La nomination⁹ des événements sociaux dans la presse : le cas du *conflit mapuche*

La nomination des événements depuis un point de vue discursif est un *enjeu en soi* (Siblot, 2001) qu'implique une subjectivité du sujet communicant, manifestée par un point de vue qu'il laisse entrevoir (en faveur ou contre un groupe social) dans sa production discursive. Selon P. Siblot :

Nous ne pouvons dire les choses que telles qu'elles sont «pour nous»; non telles qu'elles sont «en soi», de manière intrinsèque et absolue. [...] À défaut de

pouvoir nommer l'objet «en lui-même et pour lui-même», je le nomme tel qu'il m'apparaît et me concerne, tel que le je perçois, que je l'utilise et qu'à partir de là je peux le concevoir. Aussi, quand je crois nommer l'objet lui-même, c'est mon rapport à lui qu'en réalité je nomme. Toute nomination exprime une vision de la chose nommée, vue « sous un certain angle », à partir du « point de vue » duquel se place le locuteur (2001 : 202).

Dans cette approche, c'est le sujet et son rapport à la réalité qui est au cœur de l'acte de nommer les objets de la réalité sociale. De cette façon, dans le contexte du conflit entre les Mapuches, le gouvernement, les entreprises forestières, les agriculteurs et la police, ce n'est pas la même chose de nommer un même événement *occupations des terres* ou *restitutions de terres ancestrales*. *Occupation des terres* porte une désignation qualificative à caractère négatif pour celui qui ne s'identifie pas avec ces actions, tandis que la seconde dénomination porte une charge positive pour celui qui s'identifie au travers de ces actes. Dans la même ligne, à propos de l'arrivée au pouvoir du général A. Pinochet au Chili, le discours officiel et la presse alliée au régime parlaient de *pronunciamiento militar* tandis que l'opposition parlait de *dictadura cívico-militar*. Les deux désignations sont porteuses de sens et participent activement à la construction de l'événement social, tout en laissant entrevoir leurs points de vue, au sens de Siblot (2001).

De façon similaire, à propos de la Guerre d'Algérie, M Veniard (2013a : 13) constate qu'au moment des faits, l'État français préférait parler d'événements ou d'*opérations de maintien de l'ordre*. Quelques années plus tard, l'État français a dû remplacer ces expressions par *Guerre d'Algérie*, ce qui a entraîné des conséquences comme la reconnaissance historique d'une guerre et du coup l'indemnisation des soldats survivants et des veuves. Cet exemple montre bien les enjeux sociaux et politiques qu'implique l'activité discursive de déclarer une guerre ou un conflit.

Dans le contexte du *conflit mapuche*, les différents événements associés à ce conflit ont été désignés au cours des années quatre-vingt-dix sous les noms de *conflit mapuche*, *conflit indigène* et *question mapuche*. C'est surtout la première désignation qui a été reprise par les médias, au départ entre guillemets et ensuite sans guillemets. Comme l'ont souligné les différents intellectuels (Marimán, 2006) et les organisations mapuches, les désignations *conflit mapuche*, *conflit indigène* et *question mapuche* ne sont pas neutres, mais elles répondent à la nécessité de masquer les autres responsables de ce conflit, à savoir le gouvernement, les entreprises forestières, les agriculteurs et la police.

Face à d'autres dénominations plus explicatives, comme *conflit chilien-mapuche* ou *conflit ethnique chilien-mapuche*, la presse écrite chilienne a choisi les

expressions *conflit mapuche*, *conflit indigène* et *question mapuche*, qui contiennent une forte orientation argumentative, rendant les Mapuches responsables du conflit. On peut se demander à cet égard, pourquoi la presse des années quatre-vingt-dix a gardé ces expressions au lieu de parler de *conflit chilien-mapuche* ou *conflit ethnique chilien-mapuche*. Plusieurs réponses sont possibles : d'abord, la nécessité d'effacer les autres responsables du conflit afin de concentrer l'attention sur les Mapuches comme on l'a vu plus haut. Ensuite, la procédure propre aux médias d'utiliser des mots choquants et familiers pour désigner des événements sociaux, dans le double objectif de chercher la *crédibilité* et la *captation* (Charaudeau, 1997) du public. Finalement, on peut mentionner la dimension idéologique des pratiques discursives de la presse chilienne, marquées par l'esprit conservateur hérité du gouvernement Pinochet qui va protéger les intérêts des agriculteurs et des entreprises (Bengoa, 2000).

Quoi qu'il en soit, la presse chilienne a gardé les syntagmes *conflit mapuche* et *conflit indigène* pour se référer à ces événements, ce qui comporte des implications sociales pour la population mapuche et ses revendications. Parmi ces implications, on peut mentionner sa stigmatisation, ainsi que l'idée que le Mapuche est un être violent par excellence, idée très répandue auprès de la population chilienne (Quilaqueo et al., 2007). Ce dernier aspect n'est pas anodin, car dans l'imaginaire de la société chilienne les Mapuches sont des guerriers courageux qui ont vaincu les Espagnols au XVIème siècle et qui, ensuite, se sont mis à boire de l'alcool. Or, malgré cette sorte de dégénération d'un passé glorieux, ils auraient gardé ce côté violent qu'on leur attribue, car il semble être une partie constitutive de leurs vies. Lorsque la presse parle de *conflit mapuche* ou *conflit indigène* et l'associe à la violence, cela fait revivre dans la mémoire collective l'imaginaire du Mapuche guerrier qui résout ses problèmes par la violence. Cela nous renvoie aux stéréotypes sur les Mapuches, existants dans la société chilienne (Quilaqueo et al., 2007) qui s'activent par l'activité discursive au moment de se référer au conflit tenu entre les Mapuches, le gouvernement, les entreprises forestières, les agriculteurs et la police. À ce sujet, considérons l'extrait ci-dessous :

La violence du conflit dans la région de l'Araucanía a récemment redoublé d'intensité. Le 26 septembre, des personnes encapuchonnées ont « coupé » la route 5, ont tiré sur un bus et ont brûlé quatre camions. Ce mercredi, lors de l'occupation d'une propriété, un Mapuche est mort, renversé par un tracteur. Et le lendemain, deux membres de la communauté mapuche - Juan Queipul et Hugo Melinao - ont été arrêtés, après un nouvel attentat incendiaire, cette fois-ci contre deux camions chargés d'asphalte, qui s'est également produit sur la route 5. (El Mercurio, 05-10-2014)¹⁰.

Dans cet extrait, le concept de violence est associé au conflit mapuche, tant par le mot *violence* que par les différents termes employés (des verbes et syntagmes nominaux) qui parlent de ces événements. Notons que le syntagme *conflit mapuche* n'est pas évoqué, mais son dérivé le *conflit dans l'Araucanía*. Comme nous avons constaté (Segovia Lacoste, 2015), le syntagme *conflit mapuche* possède différents dérivés dans les textes comme *zone de conflit*, *zone de conflit mapuche*, *conflit en zone mapuche*, *zone rouge du conflit mapuche*, *le conflit dans l'Araucanía*, où l'accent est mis aussi bien sur le mot *conflit* que sur les aspects géographiques qui permettent au lecteur de situer les faits. Il faut remarquer également que lorsqu'on décrit les éléments liés au conflit, on utilise souvent un vocabulaire de guerre comme *attentat incendiaire*, *barricades incendiaires*, *victimes*, *armes à feu*, *coup de feu*, *zone rouge*, *protection*, *stratégie militaire*, *repli*, ce qui m'a permis d'avancer l'idée d'une sémantique de la guerre (Segovia Lacoste, 2015), c'est-à-dire, cette tendance à construire des mises en scène propres à la guerre, lorsqu'on traite les événements liés au conflit mapuche. Considérons à cet égard l'extrait ci-dessous :

Neuf policiers ont été blessés par armes à feu, en essayant de dégager le chemin dans la zone de Lleulleu (...). Les barrages routiers créés par des barricades enflammées et des arbres obstruant le chemin ont commencé la nuit de vendredi. Ils sont le résultat de l'appel à la mobilisation, lancé à la suite du dernier décès d'un Mapuche dans la région de l'Araucanía.

Le gouverneur d'Arauco, Humberto Toro fait remarquer que les encapuchonnés mobilisés aujourd'hui dans sa région sont « un groupe bien plus préparé dans l'utilisation d'armement et de stratégies militaires » que ceux que l'on voit habituellement dans cette zone. Il a signalé que la situation est « de plus en plus complexe » et que le Gouvernement portera plainte afin d'obtenir l'arrestation des responsables.

Personne n'a été arrêté car les auteurs des barrages routiers, après avoir tiré sur les policiers, ont disparu au milieu de la forêt qui jouxte une grande partie de la route. Hier, les confrontations avec la police se sont poursuivies toute la journée, avec le repli de l'une et de l'autre faction. (El Mercurio, 05-10-2014)¹¹.

Comme nous l'avons dit, le langage utilisé par les rédacteurs des articles, lorsqu'ils se réfèrent aux événements liés au conflit dit mapuche, ressemble à celui de la guerre. Le contenu des articles se concentre sur les faits (coupure des routes, incendies criminels de camions, tirs d'armes à feu, arrestations, etc...) plus que sur les causes, et quand l'on mentionne l'origine du conflit, on le fait avec des explications partielles et très peu documentées (Van Dijk, 2007). Ce phénomène a

été mis en évidence à plusieurs reprises par des historiens, des anthropologues, des sociologues et des linguistes qui n'hésitent pas à dénoncer la stratégie de décontextualisation de faits lorsqu'on parle du conflit. Dans ce sens, les dénominations *conflit mapuche* ou *conflit indigène* permettent de catégoriser un ensemble de faits et de propos sur les événements liés au conflit qui entretient les Mapuches, le gouvernement, les entreprises forestières et les agriculteurs dont la marque est la violence exercée par la population autochtone. Cela fonctionne sur une *mémoire collective* partagée par la majorité des Chiliens, qui évoque à la fois les événements passés (la guerre contre l'Espagne, la guerre d'Arauco, les guerres contre le Pérou et la Bolivie, etc.) et les propos sur ces événements (l'argument de la civilisation contre la barbarie vue plus haut, les Chiliens contre les Indiens *sauvages* et *indomptés*, dans le sens du poète Alonso de Ercilla). Tous les deux, les événements passés et leurs propos, se mettent à jour lorsque la presse parle de *conflit mapuche* ou *conflit indigène*, en faisant appel à cette mémoire partagée par les Chiliens.

4. Caractéristiques des participants au conflit

De nombreuses études réalisées dans la perspective de la *Critical discourse analysis* sur le conflit dit mapuche (Van Dijk, 2007) ont mis l'accent sur la construction discursive de leurs participants. À cet égard, et comme nous avons pu le constater dans les extraits précédents, la représentation négative des Mapuches dans la presse écrite chilienne saute aux yeux. Les désignations employées pour se référer aux Mapuches sont nombreuses : *encapuchonnés, activistes, violents, des groupes radicaux, des groupes terroristes*, entre autres. De la même façon, les verbes utilisés pour décrire leurs activités participent à cette désignation qualificative : *ils coupent les routes, ils occupent des propriétés, ils demandent des terres, ils brûlent des camions, ils se cachent dans les bois, ils tirent des balles, ils attaquent des véhicules policiers*, etc. Un autre élément important à souligner, d'un point de vue syntactique, est l'utilisation de phrases actives pour décrire les faits violents attribués aux Mapuches. En effet, les rédacteurs des articles de presse emploient souvent ces types de phrase, aussi bien dans la Une que dans le corps de l'article, ce qui met en relief le rôle actant du sujet de la phrase, dans ces cas, les Mapuches.

Un deuxième acteur important de la question correspond à l'agriculteur de la région, qui est décrit comme victime des actions des Mapuches. Les rédacteurs des articles de presse utilisent souvent de phrases passives comme : *ils sont fatigués de la violence, ils sont menacés, ils sont obligés de quitter leurs fermes, ils sont victimes du vol massif du bétail*, ce qui mobilise une représentation positive des agriculteurs, en opposition à celle qu'on se fait des Mapuches. Dans la même lignée,

un troisième acteur correspond au chauffeur de camion qui transporte le bois, qui est aussi décrit fréquemment comme étant victime du conflit : *ils sont menacés, ils sont obligés de descendre du camion, ils ne peuvent pas travailler tranquillement*. Notons également que, lorsque la presse décrit les agriculteurs et les chauffeurs de camion, elle ajoute souvent des récits de vie pour raconter les expériences dramatiques de ces participants.

Un quatrième acteur majeur, connu sous le nom de *carabineros*, est la police, qui est impliquée dans la mort de plusieurs Mapuches (au moins trois : Alex Lemún, Matías Catrileo et Jaime Mendoza Collío). Cet acteur est décrit comme un sujet actant dont les actions sont réalisées pour maintenir l'ordre, *ils augmentent la surveillance, ils rétablissent l'ordre sur les routes*, et comme un sujet subissant la violence, *ils reçoivent des tirs de fusils de chasse, ils reçoivent des balles*. Un aspect important à souligner, comme l'a montré Van Dijk (2007), est la tendance des rédacteurs à vouloir minimiser la responsabilité de la police dans certains événements. Van Dijk a étudié le décès d'Alex Lemún, un jeune d'origine Mapuche tué par un policier en 2002, et il a affirmé que la construction syntaxique employée par le journal minimisait la responsabilité du policier. L'extrait analysé était le suivant : *Edmundo Lemun est mort à cause des lésions cérébrales causées par une balle métallique reçue à la tête* (El Mercurio, le 15 novembre 2002) où l'on omet l'auteur des tirs¹².

Un cinquième acteur important est le gouvernement qui a adopté, au fil du temps, des positions différentes dans le *conflict mapuche*. Cependant, on peut identifier deux attitudes de sa gestion politique : d'un côté, le refus des actes de violence et de l'autre, la résolution des problèmes par voie judiciaire, en appliquant, contre les responsables des actes, la loi antiterroriste. Considérons les extraits suivants, qui vont dans cette lignée : *[le gouvernement] appliquera l'État de droit, [le gouvernement] portera plainte contre les personnes responsables de violence, [le gouvernement] condamne les actes de violence, [le gouvernement] portera plainte devant la justice*. Il est important de souligner qu'en 2014, Francisco Huenchumilla est désigné, par la présidente Bachelet, comme chef de la région de l'Araucanía. L'une de ses premières actions, a été celle de demander pardon au peuple mapuche pour le fait qu'au XIX^{ème} siècle *l'État les a dépouillés de leurs terres*. D'après Aucán Huincamán, dirigeant de l'organisation mapuche *Consejo de todas las tierras*, l'élection de Francisco Huenchumilla à la tête de la région de l'Araucanía, a marqué un *avant* et un *après*¹³, dans la relation que l'État chilien entretient avec la société mapuche. Cependant, en 2015 Francisco Huenchumilla a été remplacé par Andrés Jouannet, ce qui a déclenché des nombreuses polémiques, dues à l'esprit conservateur de ce dernier. En effet, à propos d'une émission à la télévision (Télévision

Nationale du Chili) sur une organisation mapuche (La *Coordinadora Arauco-Malleco*) le 27 mai 2016, Jouannet a dit le lendemain *qu'il ne reconnaissait aucune revendication du territoire, et cela pour aucune raison. Le peuple mapuche fait partie du peuple chilien*¹⁴, ce qui a entraîné une vague de contestation de la part des organisations mapuches.

Finalement, parmi ces acteurs majeurs, il faut considérer aussi les parlementaires de droite. En effet, la droite chilienne ne reconnaît pas les Mapuches comme une ethnie à part entière, mais comme des paysans chiliens réduits à la pauvreté. Dans ce sens, il n'y a pas de *conflit mapuche*, mais un problème de pauvreté qui doit se résoudre par des politiques publiques. La reconnaissance ethnique des Mapuches, qui a vu le jour avec la loi indigène de 1993, est donc contraire à la pensée de la droite. Différents parlementaires de cette tendance, participent activement au débat public autour du conflit, comme Alberto Espina, Iván Moreira et Gustavo Hasbún, entre autres. C'est surtout le premier qui n'a pas hésité, en 2008, à établir des liens entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia et les groupes mapuches, tout en affirmant le caractère *terroriste* de certaines actions menées par des groupes mapuches (notamment le cas de la *Coordinadora Arauco-Malleco*). De plus, en 2015, ce même parlementaire a déclaré aux médias la proclamation de l'état d'urgence¹⁵ dans l'Araucanía, après le brûlage de trois camions dans la zone de Lautaro. Un autre parlementaire de droite qui intervient dans l'espace médiatique est Iván Moreira. À propos de la visite de Huenchumilla au Mapuche retenu en prison, parce qu'accusé d'avoir tué le couple Luchsinger-Mackay, il a affirmé que Huenchumilla a provoqué *une lutte des classes* (*El Mercurio*, le 21 juillet 2014) entre les Mapuches et les Chiliens.

Il est important de souligner deux aspects sur la caractérisation des participants au conflit. D'abord, l'aspect identitaire qu'implique la construction discursive des participants. Une identité qui passe par l'activité discursive, et qui d'après Charaudeau (2009 : 4) est *une affaire complexe, car elle n'est pas seulement l'affaire de soi, mais aussi l'affaire des autres, ou plus exactement, l'affaire de soi à travers le regard des autres*. En ce sens, l'identité est une construction qui se fait en relation à l'autre, à l'altérité, et dans le cas du conflit dit mapuche la presse construit une identité chilienne en opposition à une identité mapuche. De cette façon on peut comprendre la représentation négative des Mapuches et la représentation positive de la société chilienne (agriculteurs, chauffeurs de camion, gouvernement et police) et que, par le biais du discours, on construit un espace social où s'affrontent deux visions du monde.

Le second aspect à souligner concerne la façon de nommer les participants du conflit. D'après Moirand (2009), les mots et les expressions avec lesquels on désigne

les acteurs d'un événement peuvent être étudiés à l'intérieur du *paradigme de la désignation*. Les travaux de Moirand montrent bien comment la façon de nommer un événement et ses participants à l'intérieur du *paradigme de la désignation* nous renvoie au domaine de la mémoire¹⁶, qui dans le cas du discours des médias fait appel à une *mémoire interdiscursive* (Moirand, 2007). Selon cet auteur, celle-ci se constitue dans et par les médias, repose de texte en texte sur des formulations récurrentes, qui appartiennent forcément à des discours antérieurs, et qui, fonctionnant sous le régime de l'allusion, participent à l'interprétation de ces événements (1999b : 173). Dans le cas du *conflit mapuche*, désigner certains groupes comme *terroristes*, nous renvoie à une autre époque, celle de la dictature de Pinochet et des années soixante-dix. Il en est de même pour la désignation *violents*, qui nous renvoie à l'époque de la conquête du Chili où a vu le jour la guerre d'Arauco entre Mapuches et Espagnols, mais aussi à la caractérisation du poète A. de Ercilla qui a immortalisé le mythe du Mapuche *sauvage* et *indompté*. Cette réflexion nous amène à considérer la dimension dialogique du discours proposé par Bakhtine, pour qui le mot *n'oublie jamais son trajet* lorsqu'on passe d'un contexte à un autre, d'un locuteur à un autre. Dans cette lignée, Bakhtine nous signale que tout membre d'une collectivité parlante ne trouve pas des mots neutres, libres des appréciations ou des orientations d'autrui, mais des mots habités par des voix autres (Bakhtine, 1970 : 263). Cela nous porte à prendre en compte les différentes situations énonciatives dans lesquelles les mots *terroristes* ou *violents* ont été employés et qui se mettent à jour lorsqu'on désigne un événement ou un participant de cette façon.

Conclusion

La manière utilisée par la presse chilienne de nommer les événements comme *conflit mapuche* ou *conflit indigène* et de définir les Mapuches comme *violents* ou *terroristes*, a joué un rôle important dans le développement de ce conflit. Cela a contribué à lui donner un sens et une certaine orientation argumentative qui questionne, voire criminalise les revendications des groupes mapuches. En effet, par le biais du discours, la presse écrite a construit une représentation négative des Mapuches et positive des participants de la société chilienne (agriculteurs, chauffeurs de camion, gouvernement et police), ce qui nous interroge sur la construction identitaire proposée par les médias, et de façon plus large, sur les aspects cultureux emmagasinés dans la *mémoire collective* de la société chilienne. On pourrait se demander, à juste titre, si cette représentation discursive, véhiculée par la presse, contribue à apaiser la situation au sein de la société chilienne. Les éléments développés dans ce travail soutiennent que, tout au contraire, cette représentation discursive loin d'apaiser le conflit, contribue à son exacerbation.

Bibliographie

- Bakhtine, M. 1970. *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Bengoia, J. 2000. *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*. Santiago : Lom.
- Charaudeau, P. 1997. *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris : Nathan- Ina.
- Charaudeau, P. 2009. Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. In : Lagarde, C (dir.), *Le discours sur les « langues d'Espagne »*. *El discurso sobre las «lenguas españolas» 1978-2008*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Levil Chichahual, R. 2006. « Sociedad mapuche contemporánea ». In : Caniuqueo, S. et al., *Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago : Lom, p.219-252.
- Marimán, P. 2006. « Los mapuches antes de la conquista militar chileno argentina » In : Caniuqueo, S. et al., *Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago : LOM, p.53-126.
- Moirand, S. 2007. *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris : Puf.
- Moirand, S. 2009a. « Des façons de nommer «les jeunes» dans la presse quotidienne nationale ». *Adolescence*, 4, n° 70, p. 907-919.
- Moirand, S. 2009b. « Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire ». *Cahiers de praxématique*, n° 33, p. 145-184.
- Pinto, Jorge. 2003. *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago : Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam).
- Quilaqueo, D et al., 2007. « Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida ». *Atenea*, n°496, p.81-103.
- Segovia Lacoste, P. 2015. « Nommer le «conflit mapuche» dans la presse chilienne ». In : Richard, A et al., (dir.). *Le discours politique identitaire dans les médias*. Paris : L'Harmattan, p.139-165.
- Siblot, P. 1997. « Nomination et production de sens : le praxème ». *Langages*, n°127, p. 38-55.
- Siblot, P. 2001. « De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signifiante nominale et le propre du nom ». *Cahiers de praxématique*, n°36, p.189-214.
- Tricot, T. 2013. *Autonomía. El movimiento Mapuche de resistencia*. Santiago : Ceibo
- Van Dijk, T. (dir.). 2007. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona : Gedisa.
- Veniard, M. 2013. « Nommer un événement : le désigner et/ou le signifier ? Le cas de la guerre en Afghanistan (2001) dans Le Monde et Le Figaro » In : Puccini P et all. (dir.). *Les Mots de la guerre: imaginaires, langages, représentations*. Clueb, Bologne, p. 27-41.
- Veniard, M. 2013b. *La nomination des événements dans la presse. Essai de sémantique discursive*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Notes

1. Ce travail a été rendu possible grâce au soutien du Concurso nacional de apoyo al retorno de los investigadores desde el extranjero 2014, Comisión nacional de investigación científica y tecnológica de Chile, n° 82140053.
2. *El Mercurio* est un quotidien de tendance conservatrice qui date de 1990. C'est l'un des quotidiens les plus anciens de l'Amérique latine. *El Mercurio* conforme une société qui possède un réseau de dix-neuf quotidiens régionaux et de trente-deux stations de radio à travers le pays. On trouve une édition en papier et une en ligne connue sous le nom d'Emol.
3. *La Tercera* est un quotidien de tendance conservatrice qui s'adresse aux classes moyennes. Après *El Mercurio*, *La Tercera* est le deuxième grand quotidien au Chili.

4. *Todo lo ha gastado la naturaleza en desarrollar su cuerpo, mientras que su inteligencia ha quedado a la par de los animales de rapiña, cuyas cualidades posee en alto grado, no habiendo tenido jamás una emoción moral* (El Mercurio, le 24 mai 1859).
5. L'organisation des Nations Unies a déclaré 1993 comme Année internationale des peuples indigènes et en 1994 l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé la Décennie internationale des peuples autochtones (1995-2004).
6. Voir La Convention 169 de l'Organisation Internationale du Travail.
7. Chili. Le peuple Mapuche : entre l'oubli et l'exclusion. Fédération internationale des Ligues des Droits de l'Homme, Rapport n° 358 / 4, 2003.
8. Le 29 juillet de 2013, la Cour Interaméricaine des Droits de l'Homme a pointé du doigt le Chili pour violation de droits de l'homme à cause de la poursuite que mène cet État contre les membres des organisations mapuches, accusés de terrorisme.
9. À la suite de Veniard (2013b : 17), nous comprenons la nomination comme *l'acte d'attribuer une expression linguistique à un segment de la réalité, qui livre un point de vue anthropologique sur l'objet nommé*.
10. (...) *La violencia del conflicto en La Araucanía arreció en los últimos días. El 26 de septiembre, encapuchados « cortaron » la Ruta 5, balearon un bus y quemaron cuatro camiones. Este miércoles, un mapuche murió atropellado por un tractor, en medio de la toma de un predio. Y al día siguiente, dos comuneros -Juan Queipul y Hugo Melinao- fueron detenidos, luego de un nuevo atentado incendiario, ahora contra dos camiones cargados con asfalto, también en la Ruta 5* (El Mercurio, 05-10-2014).
- 11 *Nueve carabineros son heridos con armas de fuego al intentar despejar ruta en zona de Lleulleu(...). Los cortes en el camino que comenzaron la noche del viernes, con barricadas incendiarias y árboles cruzados, tienen su origen en un llamado a movilizarse por la última muerte de un mapuche en la Región de La Araucanía. Así, al menos, lo asegura el gobernador de Arauco, Humberto Toro, quien advierte que los encapuchados movilizados hoy en su provincia son « un grupo mucho más preparado en el uso de armamento y de estrategias militares » que el que se acostumbra a ver en esa zona. Acotó que la situación « ha llegado a mayores complejidades » y que el Gobierno se querellará para lograr el arresto de los responsables. No hubo detenidos, pues los autores de los cortes en la ruta, luego de recibir a tiros a los carabineros, desaparecen en medio del bosque que bordea gran parte de la carretera. Ayer, los enfrentamientos con la policía se extendieron durante todo el día, con el repliegue de uno y otro bando* (El Mercurio, 05-10-2014).
12. Exemple analysé par T. Van Dijk lors d'une conférence à l'Université de Concepción le 3 janvier 2003.
13. *La Tercera*, le 15 juillet 2014.
14. *La Tercera*, le 30 mai 2016.
15. *La Tercera*, le 24 octobre 2015.
16. L'analyse du discours développé en France à partir des années soixante-dix entretient un rapport avec cette notion, comme on peut le voir dans les développements des notions de *mémoire discursive* de J. J. Courtine et de *mémoire interdiscursive* de S. Moirand.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'exclusion fondée sur l'appartenance linguistique et/ou sur la nationalité : mythe ou réalité?

Dagmar Veselá

Université Matej Bel, Slovaquie
dagmar.vesela@umb.sk

Reçu le 01-07-2016/ Évalué le 04-09-2016/Accepté le 18-09-2016

Résumé

De manière générale, on a la conviction que l'exclusion est étroitement liée au niveau de développement économique d'un pays ou d'une région. Mais, est-ce toujours vraiment le cas ? L'Union européenne maintient sa position sur la scène mondiale et vit en paix et en prospérité. Pour ces raisons et malgré les problèmes actuels qui surgissent sur son territoire (la crise migratoire, les conséquences du Brexit, etc.), elle reste un aimant pour de nombreux immigrés de pays tiers, mais aussi pour d'autres pays européens désirant en devenir états membres. Les habitants de ces pays espèrent y trouver une vie heureuse et une société pleinement respectueuse de leurs droits humains, y compris le droit à l'information et à la liberté d'expression qui ne peuvent être garantis sans respect des droits linguistiques. Dans notre article, nous voudrions mettre en évidence le sentiment d'exclusion, vécu par certains citoyens provenant de nouveaux pays membres.

Mots-clés : droit à l'information, consultations publiques, exclusion, droits linguistiques

Exclusión a causa de la lengua y/o de la nacionalidad: ¿mito o realidad?

Resumen

En general se considera que la exclusión está directamente relacionada con el desarrollo económico del país o la región en cuestión. ¿Pero es en realidad siempre así? La Unión Europea mantiene su posición en el escenario internacional y vive en paz y prosperidad. A causa de esto, y a pesar de los problemas sobrevenidos en los últimos tiempos (crisis migratoria, consecuencias del Brexit, etc.), sigue funcionando como un imán para muchos inmigrantes de terceros países, pero también para otros países europeos que anhelan convertirse en estados miembros. Los habitantes de estos países esperan encontrar aquí una vida feliz y una sociedad que respete plenamente sus derechos humanos, incluido el derecho a la información y de la libertad de expresión, que no pueden ser garantizados sin el cumplimiento de los derechos lingüísticos. En este artículo se pretende llamar la atención sobre la exclusión que sienten algunos ciudadanos de los nuevos estados miembros.

Palabras clave: derecho a la información, consultas públicas, exclusión, derechos lingüísticos

Exclusion on the basis of language and/or nationality: Myth or Reality?

Abstract

It is commonly assumed that exclusion is linked to the level of economic development of a country or region. But is this always the case? The European Union maintains its position on the world stage and its citizens can enjoy life in peace and prosperity. For this reason, and despite the difficulties that are currently emerging on within it (the migration crisis, the consequences of Brexit, etc.) the EU is still a major temptation for many immigrants from third countries but also for other European countries that aspire to become EU members. Residents of these countries are hoping that they will find a happy life there and that this society will fully respect their human rights, including the right to information and freedom of expression, which cannot, however, be guaranteed without first respecting their language rights. In this article we would like to draw attention to the exclusion experienced by certain citizens of the new Member States.

Keywords: right to information, public consultations, exclusion, language rights

Introduction

Pendant plus de deux siècles, des milliers, voire des millions d'habitants ont quitté le continent européen, dans la plupart des cas pour s'installer en Amérique du Nord (aux États-Unis ou au Canada) ou, dans une moindre mesure, en Amérique du Sud (surtout au Brésil, au Chili ou en Argentine). Mais, il y a environ 50 ans, la situation s'est inversée. La plupart des pays membres de l'Union européenne (Union) enregistrent aujourd'hui un solde migratoire positif, ce qui veut dire que le nombre des immigrés dépasse celui des émigrés. Malgré une situation souvent très difficile pour les immigrés après leur arrivée en Europe, les pays de l'Union restent la terre de choix pour de nombreux demandeurs d'asile, provenant surtout de régions en crise.

Mais l'Union européenne ne fait pas rêver uniquement les immigrés, provenant de pays tiers et d'autres continents. On peut observer la même tendance dans d'autres États européens, désireux d'intégrer l'Union. Ils veulent approcher leur niveau de vie et de croissance économique de celui de l'Union et profiter des opportunités qu'offre cette association volontaire politico-économique, dont l'histoire a commencé après la Seconde Guerre mondiale. Elle est née de la volonté des nations européennes d'en finir avec la guerre. Selon les propos de Nicolas Sarkozy, ces nations choisissent de s'aimer, de se comprendre, de travailler ensemble à se forger une destinée commune. Ce n'est pas par hasard que nous nous référons à ces mots prononcés par l'ancien Président français, à l'occasion de sa visite au Parlement européen en 2007, juste après le rejet de la Constitution européenne par deux

nations fondatrices : les Français et les Hollandais. En effet, le mot *comprendre* prend une importance non négligeable dans l'optique du sujet de notre article qui a pour objectif de mettre en évidence l'impossibilité d'intervenir, pour les citoyens ordinaires, dans les processus de décision des institutions de l'Union. En effet, n'étant pas disponibles dans toutes les langues officielles de l'Union¹, les informations pertinentes ne sont pas accessibles à tous les citoyens européens. Cette inaccessibilité est, naturellement, accompagnée de l'impossibilité de *comprendre* la problématique traitée et donc d'agir en conséquence. En d'autres termes, un nombre important, et variable selon les pays concernés, de ressortissants de certains États membres est exclu des processus qui peuvent, de manière plus ou moins significative, influencer leurs vies. Ce problème s'avère d'autant plus grave qu'il s'agit de processus législatifs applicables dans l'Union européenne toute entière. Dans notre article, nous expliquerons donc quelles sont les possibilités pour les citoyens ordinaires de l'Union d'intervenir dans ces processus et quels sont les origines de leur sentiment d'exclusion par rapport aux dits processus. Nous nous référerons pour cela aux droits linguistiques qui sont attribués à tout citoyen européen par les documents légalement contraignants.

1. Le multilinguisme : principe fondamental du fonctionnement de l'Union européenne

La diversité culturelle et linguistique de l'Union européenne est un phénomène sans précédent dans le monde. Dès la naissance des Communautés (prédécesseurs de l'actuelle Union), a été instauré le multilinguisme considéré comme l'une de leurs caractéristiques et l'un de leurs principes fondamentaux. Selon l'ancien directeur général de la traduction à la Commission européenne, Karl-Johan Lönnroth (2010 : 6), c'est *l'élément essentiel qui singularise l'Union européenne*. Ce concept est, dans le contexte de l'Union européenne, délimité comme suit : *On entend par multilinguisme: l'aptitude d'une personne à communiquer dans plusieurs langues ; la coexistence de diverses communautés linguistiques dans une seule zone géographique/politique ; le choix politique d'une institution de fonctionner avec plusieurs langues*².

Cette définition est très vaste. D'après nous, elle lie et englobe deux concepts distincts : multilinguisme et plurilinguisme. Le multilinguisme affirmé de l'Union européenne nous semble, cependant, un prétexte pour exiger à tout prix que chaque citoyen européen maîtrise au moins deux langues étrangères avec la prédominance de l'anglais (dans le cas des ressortissants des pays non anglophones), sans tenir compte du fait que les circonstances et possibilités d'apprentissage varient d'un pays à l'autre et sont conditionnées par son héritage historique. Cette définition

diffère de celles qui sont proposées par d'autres institutions, organisations, associations, organismes ou ressources électroniques. Par exemple, selon un dictionnaire français en ligne consacré à l'éducation³, consulté par un large public, tant savant qu'ordinaire, le multilinguisme *décrit le fait qu'une communauté soit multilingue, c'est-à-dire qu'elle soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues* et le plurilinguisme *réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs - incluant la langue maternelle et toutes celles acquises ultérieurement, là encore, quel que soit leur statut à l'école et dans la société et à quelque niveau que ce soit.*

Pour gagner en précision, nous proposons aussi les définitions du Conseil de l'Europe⁴. *Le multilinguisme renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée - quelle que soit sa taille - à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. (...) Le plurilinguisme se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme.*

Afin de mettre encore davantage en évidence la différence entre les deux concepts en question entre lesquels la confusion est assez courante, nous proposons les définitions de Zappacosta (2013), qui les applique au milieu du travail. Selon lui, le multilinguisme est *la cohabitation de plusieurs langues au sein d'un groupe de collaborateurs* et le plurilinguisme *la capacité de l'individu à utiliser plusieurs langues à des niveaux de compétences différents*. Malgré les limites et les insuffisances de la définition utilisée par l'Union européenne que nous venons de constater, nous nous y référons, étant persuadée que sur le territoire des pays membres de l'Union, le multilinguisme ne peut exister sans plurilinguisme et vice versa.

2. Égalité en droit et exclusion

La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne publiée le 30 mars 2010 dans le *Journal officiel de l'Union européenne*, au Titre III (Égalité), article 20 consacré à l'égalité en droit stipule que *Toutes les personnes sont égales en droit*. Ensuite, dans l'article 21 dédié à la non-discrimination, premier alinéa, il est précisé ce qui suit : *Est interdite toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle*⁵.

En étudiant de plus près les moyens dont disposent les citoyens pour participer directement aux processus de décision de l'Union européenne, nous nous sommes rendu compte que la discrimination fondée sur la langue et indirectement aussi sur l'âge est toujours présente sur le territoire de l'Union. Elle n'a pas été tout à fait éradiquée, et ce, malgré les garanties formulées ci-dessus et le respect de la diversité linguistique qui est à maintes reprises mentionné dans les documents légalement contraignants⁶. Pour appuyer notre propos, nous devons d'abord expliquer quels sont ces moyens.

Bien que l'Union fonctionne sur les principes de la démocratie représentative, en vertu de laquelle les citoyens sont directement représentés au Parlement européen par les députés élus au suffrage universel direct, d'autres possibilités existent qui leur permettent de participer encore plus directement aux décisions prises lors des processus législatifs. La législation européenne est adoptée par le biais de la procédure législative ordinaire (anciennement *codécision*) et son élaboration et sa mise en œuvre incombent à la Commission européenne, en passant par son adoption au Parlement européen et au Conseil qui réunit les gouvernements de tous les États membres. La Commission européenne étant un *joueur clé*, c'est à elle que les citoyens peuvent adresser leurs réactions et remarques lors des consultations publiques, lancées par la Commission elle-même. La consultation publique est, en quelque sorte, une invitation de la part de la Commission faite aux citoyens de l'Union européenne (particuliers ou organisations) à contribuer à l'élaboration de la politique ou des lois européennes. Elle ressemble à une enquête. L'autre possibilité de communiquer directement avec la Commission, c'est-à-dire sans recourir à l'intermédiaire des députés nationaux, est l'initiative citoyenne européenne, grâce à laquelle les citoyens peuvent faire des propositions en matière législative à la Commission.

Les deux instruments mentionnés, mis à la disposition des citoyens ordinaires prouvent l'aspiration de l'Union européenne à remplir ses engagements et à respecter les principes inscrits dans la Charte. Dans les *Dispositions relatives aux principes démocratiques*⁷, article 10, troisième alinéa, on peut lire : *Tout citoyen a le droit de participer à la vie démocratique de l'Union. Les décisions sont prises aussi ouvertement et aussi près que possible des citoyens.*

Dans l'article 11, premier alinéa, il est stipulé : *Les institutions donnent, par les voies appropriées, aux citoyens et aux associations représentatives la possibilité de faire connaître et d'échanger publiquement leurs opinions dans tous les domaines d'action de l'Union.*

Dans le même article, deuxième et troisième alinéas, il est précisé que *Les institutions entretiennent un dialogue ouvert, transparent et régulier avec les associations représentatives et la société civile* et que *En vue d'assurer la cohérence et la transparence des actions de l'Union, la Commission européenne procède à de larges consultations des parties concernées.*

Mais, souvent il arrive que le comportement réel de la Commission européenne ne rende pas possible la participation active de tous les citoyens désireux d'agir. Concernant les consultations publiques, la marge de manœuvre des citoyens est limitée, faute de documents existants dans toutes les langues officielles de l'Union. La plupart des consultations est, en effet, lancée uniquement en anglais ou, dans le meilleur des cas en anglais et en français, ou en anglais, en français et en allemand. On est parfois surpris que la Commission ajoute encore deux langues romanes, en plus des langues déjà mentionnées - l'espagnol et l'italien. L'utilisation de toutes les langues officielles est vraiment très rare. Aussi, est-il très difficile de consulter les documents relatifs à l'enquête (concernant les domaines politiques, les groupes cibles, la période de consultation, l'objectif de la consultation, le questionnaire, la langue utilisée, l'étendue de la contribution de la part des citoyens, les documents de référence et les autres consultations qui lui sont liées) et encore moins envisageable de répondre au questionnaire, si on est obligé de le faire dans une langue qu'on ne maîtrise pas bien ou pas du tout. Ce problème touche le plus souvent les personnes plus âgées qui, compte tenu des circonstances géopolitiques en Europe durant la construction européenne, n'avaient pas toujours la possibilité d'apprendre les langues étrangères de leur choix. Les conséquences de ce phénomène sont les plus visibles dans les nouveaux pays membres, pays de l'ancien *bloc soviétique* où la langue étrangère préférée des chefs politiques était le russe au détriment de toutes les langues occidentales.

En ce qui concerne l'initiative citoyenne européenne, elle doit être soutenue par au moins 1 million de citoyens, issus d'au moins 7 pays membres sur 28 que compte encore à présent l'Union européenne. Ses organisateurs peuvent la soumettre à la Commission dans une ou plusieurs langues officielles de leur choix. La réponse de la Commission prend la forme d'une communication et doit être publiée dans toutes les langues officielles. Malheureusement, ce n'est pas toujours la règle et une part considérable de la population de l'Union, du fait de l'âge, du statut social ou de résultats scolaires en langues étrangères peu encourageants, est ainsi coupée de toute information.

Partant de ces faits, nous osons dire que cela représente une violation du principe d'égalité énoncé dans les *Dispositions relatives aux principes démocratiques*, article 9, comme suit : *Dans toutes ses activités, l'Union respecte le principe de*

l'égalité de ses citoyens, qui bénéficient d'une égale attention de ses institutions, organes et organismes.

Aux yeux du premier commissaire européen pour le multilinguisme, Léonard Orban (Orban, 2008 : 37) *Nos différentes langues n'ont pas toutes le même parcours historique, ni le même rayonnement, mais elles ont toutes une légitimité et une égale dignité.*

L'Union européenne devrait donc être plus attentive à l'égard de ses citoyens, surtout dans les domaines qui permettent à ses institutions de se rapprocher de la population. Cette exigence est très urgente. L'expression de *déficit démocratique* est de plus en plus déclinée en Europe et les événements récents survenus en Grande Bretagne (le Brexit, c'est-à-dire le retrait du pays de l'Union) le prouvent.

Les langues sont, entre autres, véhicules des valeurs culturelles. Slatinská et Pecníková (2016 : 255-262) sont persuadées que, lorsqu'on privilégie exclusivement les valeurs des démocraties de l'Ouest, le choc des différents systèmes de valeurs débouchera sur des conflits armés. En effet, au-delà des contrastes socio-économiques entre l'Est et l'Ouest de l'Union européenne, Schmitt (2015 : 107-113) montre, en prenant l'exemple de la France et de la Slovaquie, que des différences culturelles profondes existent entre les Français et les Slovaques, que ce soit dans les rapports sociaux, la perception du monde ou la conception de la liberté individuelle.

Conclusion

La Commission a déterminé cinq normes minimales⁸ qu'elle s'engage à suivre lors du processus des consultations publiques. Ces normes prescrivent notamment que *toutes les catégories de personnes concernées doivent être consultées* et que *pour permettre une consultation exhaustive, il est nécessaire (...) d'utiliser des outils adaptés aux parties intéressées*. Partant de là, nous sommes persuadée que la Commission est tenue de procéder aux traductions de tous les documents relatifs aux consultations publiques et de toutes les réponses sur l'Ice dans toutes les langues officielles. Autrement, elle ne pourra pas garantir le même exercice de tous les droits pour chaque citoyen de l'Union européenne et l'exclusion fondée sur la langue persistera.

Ce type d'exclusion touche aussi d'autres domaines de la vie collective européenne et en premier lieu, la recherche scientifique. On peut mentionner, par exemple, la communication scientifique et académique où, dans les dernières décennies, s'impose de plus en plus l'anglais en tant que lingua franca. Dans la

communication académique, l'anglais est souvent perçu comme un code fonctionnellement valorisé. A l'opposé, les langues nationales se trouvent dépréciées et leur utilisation se limite souvent à la didactique et à la vulgarisation scientifique. Ce sujet est développé, par exemple, par Klimová (Klimová, 2014 : 141-154) qui propose une réflexion sur le statut de l'anglais et de l'italien.

Quoi qu'il en soit, espérons que la situation ne se dégrade pas au point que les propos de Rolland Westreich deviennent réalité. Celui-ci a introduit le concept de langue préférée par Bruxelles qu'il a astucieusement nommé *l'eurôpich*. Selon lui, *l'eurôpich se parle comme le globish - euh pardon, comme l'anglais ; il s'agirait du « meilleur compromis possible » entre toutes les langues de l'Union : prédominance de l'anglais, persistance du français, castagnettes espagnoles et consolidations allemandes, (...) l'eurôpich se baragouine, (...) ; l'eurôpich est parfait pour ne rien dire de profond, d'intelligent, de subtil, ni surtout, horresco referens, de personne*⁹.

Bibliographie

Delille, T. 2013. *L'analyse d'impact des réglementations dans le droit de l'Union européenne*. Bruxelles : Larcier.

Klimová, K. 2014. L'italiano nella comunicazione scientifico-accademica. In : *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, ed. Pirvu Elena, atti del V convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 20-21 settembre 2013, Firenze : Franco Cesati Editore, p. 141-154.

Lönnroth, K.-J. 2010. Préface. In : Gligor, I., Granqvist, T., Marchetto, P., Meunier, M., Tomasi, L. (eds). *Histoire de la traduction à la Commission européenne*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

Orban, L. 2008. « Le multilinguisme en Europe ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°47, p. 37-45.

Parlement européen, Conseil, Commission européenne. 2000. « Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000/C364/01) ». *Journal officiel des Communautés européennes*. [En ligne], consulté le 24 juin 2016. URL : http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf.

Pecniková, J., Slatinská, A. 2016. Socio-cultural Discourse of Competencies and Barriers in Intercultural Communication. In : *Evolution and Transformation of Discourses*. Samara : Samara University Publishing House.

Schmitt, F. 2015. *Les cultures française et slovaque. Analyses comparatives de représentations sociales*. Louvain-la-Neuve : Eme Éditions.

Westreich, R. 2014. Le cauchemar de la Direction de l'Interprétation. [En ligne], consulté le 28 juin 2016. Url : http://dlf-bruxelles.eu/?page_id=580

Zappacosta, D. 2013. « Embauche et compétences linguistiques : le point de vue de l'entreprise ». *Repères DoRiF 4 Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue ? - Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue ?* [En ligne], consulté le 10 août 2015 Url : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=148

Notes

1. Les langues officielles de l'Union européenne sont les langues que les institutions utilisent pour communiquer avec le monde extérieur. À chaque élargissement, le Conseil a ajouté aux langues officielles existantes les langues désignées par les nouveaux États membres. Dernièrement c'était la langue croate. Au premier janvier 2014, on pouvait compter 24 langues ayant le statut de langue officielle : l'allemand, l'anglais, le bulgare, le croate, le danois, l'espagnol, l'estonien, le finnois, le français, le grec, le hongrois, l'irlandais, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le polonais, le portugais, le roumain, le slovaque, le slovène, le suédois et le tchèque. Les langues officielles sont aussi les langues de travail de l'Union.
2. Source : http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_fr.htm, [consulté le 22 juin 2016].
3. Source : <http://dictionnaire.education.fr/multilinguisme>, [consulté le 22 juin 2016].
4. Source : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp, [consulté le 22 juin 2016].
5. Source : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:12010P&from=EN#page=8>, [consulté le 22 juin 2016].
6. Dans l'article 22 de la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, il est écrit que *l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique*. L'article 3 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne contient l'affirmation suivante : *l'Union respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen*.
7. Source : Versions consolidées du traité sur l'Union européenne et du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, disponibles sur <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/fr/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT>, [consulté le 22 juin 2016].
8. Ce sujet est développé par Thomas Delile dans *L'analyse d'impact des réglementations dans le droit de l'Union européenne*.
9. Il s'agit de l'extrait de l'intervention de Roland Westreich, auteur-romancier et animateur-formateur en écriture, intitulée *Le cauchemar de la Direction de l'interprétation* qui a été présentée lors d'une cérémonie d'hommage à Claire Goyer, disparue le 25 décembre 2013, présidente et fondatrice de l'association Dfl Bruxelles-Europe consacrée à la diversité linguistique en Europe et à la langue française. Il est disponible sur http://dlf-bruxelles.eu/?page_id=580. [consulté le 22 juin 2016].



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Reflexiones sobre al arte creado por mujeres

E. Verónica Romo López

Universidad Central de Chile, Chili

eromo@ucentral.cl

Reçu le 01-08-2015/ Évalué le 21-08-2015 et le 01-09- 2016/ Accepté le 30-09-2016

Réflexions sur l'art créé par des femmes

Résumé

L'article est une réflexion fondée sur des preuves, concernant les dualismes hiérarchiques qui se produisent dans notre société et la culture occidentale. Deux dualismes sont analysés, dont les pôles sont, d'un côté, l'homme et la femme, et de l'autre, l'art et la science. Des études, montrant la relation oppresseur-opprimé qui s'est manifestée et se manifeste encore dans ces dualismes, sont considérées. Cet article prend en compte les femmes dans différents types de langages artistiques : la musique, l'art plastique, la littérature et le mouvement.

Mots-clés : art, genre, dualisme, langages de l'art

Reflexiones sobre el arte creado por mujeres

Resumen

El artículo es una reflexión basada en evidencias respecto de los dualismos jerárquicos que se presentan en nuestra sociedad y cultura occidental. Se analizan dos dualismos cuyos polos son hombre-mujer y ciencia-arte. Se consideran estudios y reflexiones que muestran la relación opresor-oprimido que se ha manifestado y que aún se manifiesta en estos dualismos. Se considera para este análisis mujeres en los diferentes lenguajes del arte: música, plástica, literatura y movimiento.

Palabras clave: arte, género, dualismo, lenguajes del arte

Reflections on the art created by women

Abstract

The article is a reflection based on certain evidences related to the hierarchical dualisms that are invading our occidental society and culture. Two dualisms are analyzed whose poles are men -women and the other, science - art. Some studies and reflections that clearly reveal the relation oppressed - oppressor that is clearly

shown in these situations, in the past and in current times, are considered. It is considered for this analysis women in the different languages of art: music, art, literature and movement.

Keywords: art, gender, dualism, languages of art

Introducción

Toda nuestra existencia parece plagada de dualismos jerárquicos. No son simples distinciones de los polos que conforman la vida, sino separaciones absolutas que nos llevan a olvidar el todo en el cual estamos haciendo las distinciones. Y estos dualismos, independiente de si nos ubicamos como superiores o inferiores, nos dañan y nos hacen dañar a todos y a todo cuanto nos rodea. Niños, niñas y adultos, jóvenes y viejos, blancos y negros, ricos y pobres, personas con inteligencias motoras y otras con inteligencias racionales, científico/as y artistas, hombres y mujeres, heterosexuales y homosexuales, son las diversas formas en que generamos divisiones jerárquicas. Y parece estar implícito en estos dualismos jerárquicos un deseo de poder, de poseer, de destacar, una competencia sin cuartel en áreas de la vida en que no es posible competir.

Parece necesario insistir respecto al daño que causamos con estas oposiciones binarias o dualismos jerárquicos. Esta ansia de poder, este eterno competir no solo daña al que queda subyugado, sino también al que subyuga. Como decía Paulo Freire (1970 : 25) se daña tanto el oprimido como el opresor: ambos se ven imposibilitados para desarrollarse con plenitud, para encontrar sentido profundo en sus vidas.

¿Quién podría suponer que está en una posición de superioridad si comprendiera su unicidad y la de los otros, así como su absoluta interdependencia con otros/as y la naturaleza? Y esta unicidad e interdependencia la comprenderemos sólo con la humildad que nos permite apreciar toda la vida y a todos los seres en ella como únicos e irremplazables, como aportes fundamentales para la vida entera.

El terror del que se encuentra en el polo superior de perder su posición y la ira del que se encuentra en el polo inferior al ver la injusticia, son dos emociones poderosas y paralizantes. El cambio de la situación proviene en la gran mayoría de los casos de la rebelión violenta de los oprimidos. Sin embargo, como Mahatma Gandhi nos planteó, estos cambios, productos de la violencia, solo provocan un intercambio de los polos y una mantención del dualismo jerárquico, sólo que ahora al revés. Es, al parecer, la acción no violenta basada en la comprensión del todo y sus partes únicas e irremplazables, la que promovería un cambio real y constante, de beneficio auténtico para todos.

Es necesario que nos re-educemos en todos aquellos aspectos de nuestra vida en que se nos ha ubicado en uno de los polos, sea arriba o abajo. Porque al parecer estos dualismos jerárquicos se mantienen aún hoy en el siglo XXI. Y este es el objetivo de este artículo: aportar a la reflexión que nos lleve a comprender, no sólo con el intelecto sino con toda el alma, la igualdad entre los sexos y entre las distintas áreas del saber humano.

Los dos elementos involucrados en el tema propuesto, son los polos inferiores de dos dualismos dolorosos, como todo dualismo: hombre-mujer y ciencia-arte. Entendiendo la causa y la historia de estos dualismos podremos tal vez comprender que realmente la jerarquización se ha efectuado y desprendiéndose de la ira y del miedo, seremos capaces de ver un futuro promisorio, con claras o no tan claras distinciones, pero con perfecta comprensión de la igualdad de los polos estudiados.

1. Algunas definiciones iniciales...

La definición más simplista de mujer, es aquella que la enfoca desde el punto de vista de la biología (De Beauvoir, 1998 : 15). Se dice entonces que la mujer es una matriz, contenedora de un óvulo, elemento pasivo, en tanto que el hombre, contenedor del espermio, es el elemento activo. En los mamíferos, en que los sexos están diferenciados, la hembra lleva al futuro ser en su propio cuerpo y el macho, en la gran mayoría de las especies, se desentiende de la crianza. Y así ocurre, o ha ocurrido también con los seres humanos. La mujer después de nueve meses, da luz a una nueva vida y es la principal encargada de su cuidado y crianza. En esta visión, aquella que no acepte estas ideas, de la maternidad feliz, deberá cargar con cuotas diversas de culpa.

Llevamos muchos siglos de instinto maternal, que nos dicta sentir placer absoluto en el embarazo y futura crianza de la creatura. Mi experiencia personal, así como la de otras mujeres que me han confidenciado su propia experiencia, nos dice que estas no son verdades absolutas. La culpa, el susto ante este cuerpo distinto que pudiera no ser digno de amor, el cansancio físico y la necesidad de tener espacio personal, llevan a un desaliento pocas veces entendido por los hombres, aun cuando estos, en número cada vez mayor, participan activamente en el cuidado y crianza de los hijos. En el dualismo hombre-mujer, el hombre es, según esta definición, el productor y la mujer, la reproductora (De Beauvoir, 1998 : 22).

El productor provee y esta función es considerada superior a la de la crianza. Esta superioridad del productor le otorga los más diversos privilegios. Si entendiéramos que históricamente es válida la definición de productor y reproductora, pero que esta separación no es ni absoluta ni jerárquica, seríamos tal vez más capaces de aceptar nuestros sentimientos y nuestras reales potencialidades.

Siguiendo con las definiciones biológicas, se unen a la diferencia física sexual, las diferencias de fuerza y tamaño. De aquí han surgido ideas extrañas con relación al peso y tamaño de las distintas partes del organismo femenino y masculino, incluido el cerebro. Se supone entonces que el cerebro del hombre, por tener mayor peso y tamaño le proporciona a éste una mayor inteligencia. Y aunque esta teoría se ha demostrado como falsa, subsiste aún, en la conciencia de muchos, la idea que el hombre es más inteligente que la mujer. La división de roles entre géneros parecen sustentarse en diferencias biológicas, e intelectuales; particularmente la maternidad, considerada como obligación incompatible con la vida pública e intelectual.

La mayor debilidad de la mujer se ha constituido en signo de feminidad, lo que ha permitido al hombre tener, en gran medida, el poder en la relación, poder que estaría basado en la fuerza y, según muchos, en una inteligencia mayor y más objetiva. No vale la pena discutir la veracidad del hecho que físicamente la mujer es más débil que el hombre, ni tampoco lo irracional de basar el poder sobre otros en la fuerza física. En realidad, el poder sobre otros parece no tener nunca una base racional.

Pero vale la pena detenerse en el carácter subjetivo de la mente femenina y en el carácter objetivo de la mente masculina. Es probablemente cierto que los hombres, dado su rol preponderante de productores, puesto que fueron los cazadores y administradores de productos, hayan desarrollado una mente más objetiva, más analítica y lógica que la mujer, quien en su rol preponderante de reproductora, ha necesitado una mente más afectiva, más subjetiva, global e intuitiva. El problema surge cuando, por un lado se subvalora lo subjetivo y el rol de reproductora, y por otro lado, cuando se piensa que ambos roles y formas mentales son exclusivas de uno y otro sexo.

Hoy en día, después de muchos siglos de opresión de la mujer, tanto hombres como mujeres han ido tomando una lenta conciencia de la igualdad valórica de los sexos, y por tanto, de la igual importancia que tienen ambos roles, productor y reproductor, y ambas formas mentales, objetiva y subjetiva. Pero aún faltan muchas barreras que vencer, lo que se aprecia al analizar la actividad artística creadora de la mujer.

Al intentar aproximarse al concepto y acción del arte, vemos que para Dewey (1980 : 60), este surge de la experiencia real. Según este autor, existen dos tipos de experiencia: la experiencia ordinaria, que se vive inconscientemente, sin integración de la persona y a menudo sin concluir. Este tipo de experiencia no conlleva un aprendizaje ni un crecimiento. La experiencia real, en cambio, es aquella que se vive conscientemente, con una participación de la persona como un

todo íntegro, esto es con su pensar, sentir y actuar, y que se lleva hasta su final. Este tipo de experiencias pueden ser gratas o ingratas, simples o complejas, como un encuentro con un amigo, la muerte de alguien, una catástrofe natural o humana, la audición de un concierto, etc.

Una vez finalizadas este tipo de experiencias, se alcanza lo que Dewey llama la «fase estética», que es el momento en el que se comprende el sentido de la experiencia, el significado crecedor que tuvo en nuestra vida, en breve, se comprende el significado vital de esta. Y esta fase vital estética es la que el artista percibe y siente y desea asir mediante su expresión, esto es, mediante el «sacar fuera de sí» y el concretar su percepción de dicha fase o significado. Esta expresión tiene como guía la emoción, el sentimiento, y como ordenador, el pensamiento tanto lógico como intuitivo. Esta idea de arte, basada en las ideas de Dewey concuerda con aquella de la filósofa Susan Langer cuando nos dice que el arte está referido a la creación de formas simbólicas que representan sentimientos esenciales.

Podemos concluir diciendo que arte es el proceso de expresión creativa o auténtica de sentimientos vitalmente significativos en un lenguaje externo o sensible. Nótese que el término creativo se ha utilizado como sinónimo de auténtico, ya que el proceso creador lo entenderemos como aquella forma peculiar de usar el intelecto, en el que intuitiva y repentinamente se descubren problemas y soluciones. Esta intuición repentina surge de la espontaneidad del individuo, y la expresión creadora de esta surge de su unicidad, de su singularidad. De aquí que la expresión creadora puede ser entendida como sinónimo de expresión auténtica. El uso del lenguaje sensible requiere también del otro estilo de pensamiento, esto es, el pensamiento lógico o racional.

Con las dos definiciones planteadas, mujer y arte, es posible apreciar una cierta relación en cuanto al hecho de que ambas palabras fueron definidas como teniendo un énfasis en lo subjetivo-afectivo y en lo intuitivo. Y ambas palabras, nos señalan ámbitos de lo humano que ha sido discriminado ubicándose en la parte inferior de los dualismos estudiados.

Y surge entonces una gran pregunta: si mujeres y arte parecen semejantes por su intuición por su acercamiento afectivo ¿Por qué existe tan poco arte creado por mujeres, cuando ambos parecen tener tan estrecha relación?

2. El arte de la mujer

Mucho del arte creado por mujeres ha surgido en la soledad y el aislamiento. Virginia Wolf establece claramente esta dificultad al comentar la apropiación de los

espacios por parte de las mujeres; en efecto, las mujeres rara vez tenemos nuestros propios espacios. Gabriela Mistral, mujer escritora chilena y Nobel de literatura, nos ha dicho, en este mismo sentido, que las mujeres escriben en un rincón del estudio de un hombre, en un rincón del comedor o del dormitorio, e incluso en la cocina: «Las mujeres no escribimos solemnemente como Buffon, que se ponía para el trance su chaqueta de mangas con encajes y se sentaba con toda solemnidad a su mesa de caoba» (Moretti 1987 : 23). Y esta falta de solemnidad de la que nos habla Gabriela Mistral no tiene otra causa que el apuro, el aislamiento que guía gran parte del arte creado por mujeres.

Entre algunas de las características que se destacan en las mujeres y su arte, está un desarrollo artístico tardío (después de los 30 años, e incluso, cerca de los 40). Esta característica se puede atribuir a la soledad y aislamiento en el que se encuentran las mujeres así como a las múltiples tareas domésticas que a los hombres artistas no son encomendadas, y por último y no menos importante a la discriminación pública a la que se ven sometidas las mujeres.

Otra característica importante es el rechazo al avant-gardismo, permitiéndose libremente el permanecer en estilos similares a algunos de los utilizados en el pasado. Y son solo similares, probablemente, según Lucy Lippard (1980:363-365) crítica feminista de arte, porque lo que las mujeres quieren expresar no encuentra cabida en las formas de expresión ya establecidas por los artistas masculinos. Esta incapacidad para identificarse con un estilo histórico determinado y este desinterés por el avant-gardismo tiene además un origen en la necesidad e interés de la gran mayoría de las mujeres, por la autoexpresión propia y ajena, por la comunicación con un grupo con el que se tiene una relación afectiva más o menos directa, y no por la búsqueda formal e intelectual, no por la fama o búsqueda de una comunicación con un gran número de seres desconocidos para el artista, no por la búsqueda de lo nuevo y original si esto no tiene una razón o base afectiva (Lippard, 1980).

Así, surge un arte en el que las situaciones típicamente femeninas tienen su lugar: los niños, la maternidad, las imágenes hogareñas, las ventanas y las puertas, la autobiografía, los amigos y la familia; y también los problemas de la mujer: encierro, presiones, barreras, opresión, violación, sensación de ser objeto, prostitución, etc.

Muchas de estas características se encuentran con diferentes énfasis en los escritos Sophie Drinker (1948). La tradición «anti-contenido» que con tanta fuerza ha prendido en el arte masculino en los últimos 60 o 70 años, ese arte abstracto de búsqueda formal, parece no tener relación con la mayor parte del arte hecho por mujeres, que parece sustentarse en una búsqueda diferente. La misma Lucy Lippard

ya mencionada, cree que el problema que las mujeres desean enfrentar no es tanto el de ser competentes, sino el de ser auténticas.

Evidentemente, el arte real no es ni masculino ni femenino, sino humano. Pero es probable que siempre sea posible descubrir en algunas de las obras elementos femeninos o masculinos, como detalles o trasfondo del significado vital y humano que exprese. Y es también probable que en las obras de este siglo esta diferencia entre lo masculino y lo femenino, exista en forma mucha más notoria. Es posible que el día que las mujeres sean consideradas, consciente e inconscientemente y tanto por los hombres como por ellas mismas, en la teoría y en la práctica, como seres humanos plenos, el arte será humano, femenino o masculino y por tanto con su sello propio, y sin embargo, igualmente válido y humano tanto para hombres como para mujeres.

La entrada del arte creado por mujeres al mundo del arte tal cual como existe hoy día, es probablemente algo bueno para este mundo en la medida en que las mujeres seamos capaces de mantener y defender nuestros derechos y autenticidad.

3. La mujer en la música

La participación de la mujer en la música nos lleva a plantearnos algunas interrogantes tales como: ¿Por qué oímos solo de mujeres que son fantásticas intérpretes y casi nunca sabemos de mujeres compositoras? ¿Por qué no usan ellas el lenguaje de la música docta de la misma forma en que usan el lenguaje literario o del movimiento? Al intentar responder a estas preguntas, sin duda la primera respuesta la encontramos en el análisis anterior: estamos aisladas, oprimidas, obligadas a asumir prácticamente solas, las labores de la reproducción.

En efecto, Simone de Beauvoir reconocía el espacio propio como una necesidad para la creación.

Pero es posible dar otras respuestas, porque según trabajos antropológicos de este siglo, se ha llegado a la conclusión de que la música y las mujeres estuvieron relacionadas desde tiempos muy remotos. Diversas culturas tales como la egípcia, la griega temprana e incluso la cristiana occidental temprana de la que somos herederos, incluían a las mujeres en actos religiosos y paganos, como intérpretes y compositores principales (Drinker, 1948: 108). Siendo las mujeres quienes tal vez mejor comprendían el nacimiento y ciclo eterno de la vida, estaban por tanto, en posición de igual importancia que los hombres productores.

En oriente, es alrededor del siglo IV AC que comienza la relegación de las mujeres. Los hombres chinos de la época decidieron que la real civilización comienza cuando

los hombres supieran claramente quienes eran sus hijos. Para hacerlo, optaron por una forma muy poco apropiada, que era la de encerrar a la mujer desde el momento en que se unía al hombre. Confucio, hombre extraordinariamente sabio, fue también extremadamente puritano y consideraba a la mujer como una especie de elemento doméstico, que debía obedecer sin objeciones a su marido cumpliendo con su rol fundamental: ocuparse de la casa. Llegaba al punto de pensar que era inmoral que un abrigo de hombre colgara junto al de una mujer. El encierro femenino unido al puritanismo confuciano determinó el alejamiento de la mujer de toda la vida cultural de su sociedad.

En Grecia, tal vez por influencias chinas, los hombres relegan también lentamente a las mujeres al punto de llegar a considerarlas, como lo hacían sus grandes filósofos como Platón y Aristóteles, seres inferiores, similares a bestias y esclavos (Drinker, 1948).

Casos de mujeres y niñas artistas eran frecuentes en el cristianismo temprano. En esta primera época, (3 o 4 siglos DC) el concepto madre-hijo, era de gran importancia. Alrededor del siglo 4, la cultura griega comienza a establecerse en forma concreta en occidente. Junto con este hecho, comienza una cierta confusión con relación a las enseñanzas de Jesús y se piensa que el fin del mundo está cerca por lo que esta vida terrenal no tiene importancia. Sophie Drinker plantea que si se une la no importancia de este mundo a la tajante separación griega entre cuerpo y espíritu, en la que el espíritu es lo superior y el cuerpo el estorbo que frena, se comprende por qué el ideal de ascetismo comienza a prender con tanta fuerza. Entonces, el nacimiento de un niño o niña pasa de ser un momento sagrado a ser un símbolo de caída, de quedar fuera de la gracia divina. De aquí que las mujeres deban ser consideradas como impuras durante el embarazo y el parto y lo mismo el o la recién nacido. El pecado original que borra el bautismo, esto es, el pecado de la desobediencia a Dios, a la vida, se mezcla con un extraño y confuso pecado de impureza. Poco a poco las mujeres son expulsadas de los ritos religiosos cristianos y las obras musicales pasan a manos de los hombres. Y este alejamiento se mantiene hasta nuestros días; Verònica Gisbert i Gràcia (2011: 2) expone como evidencia de este fenómeno, lo ocurrido con las fiestas de moros y de cristianos en Alcoy, Alicante, en que las mujeres fueron excluidas de ellas, hasta que hace alrededor de 4 años, la protesta y exigencia femenina, les devolvió a las mujeres el derecho a participar en estas fiestas de música y de baile.

Surge el canto Gregoriano, recopilación de cantos religiosos que realiza el Papa Gregorio en el siglo VI. Estos cantos recopilados no tienen autores conocidos, sin embargo, es altamente probable que muchos de ellos fueran compuestos por mujeres, ya que las escuelas de canto y música de los primeros 2 o 3 siglos eran

eminentemente femeninas. Se sabe que el «Alleluia» fue creación femenina, de una de estas escuelas, aunque no se sabe el nombre de su autora (Drinker, 1948).

Y es desde aquí en adelante que las mujeres quedan excluidas del arte musical docto. Por más de 8 siglos las mujeres no tuvieron cabida en la música docta que era eminentemente religiosa. Solo después del siglo XIV se conocen nombres de mujeres que participaron en obras musicales, pero sólo como intérpretes. Es por la misma época que la música comienza a desligarse de la religión y comienza a incluir con frecuencia voces femeninas e infantiles y más tarde, instrumentos solos.

No conocíamos nombres de mujeres compositoras hasta el recién pasado siglo XX, en el que diversas investigaciones han logrado desenterrar obras de varias mujeres. Las más notables son las de Clara Wieck y María Grimani.

Clara Wieck era una pianista excepcional y es recordada fundamentalmente por esta habilidad. Hasta hace algún tiempo era rara vez recordada por sus habilidades como compositora. Educada como niña prodigio por su padre, fue luego despreciada por este por casarse con el entonces recién iniciado compositor Robert Schumann. Y entonces, aunque su esposo la amaba profundamente y admiraba su arte, tanto de intérprete en piano como de compositora, ambos asumieron que Clara se haría cargo de la casa y de los niños (tuvieron 7) y que se dedicaría a su arte en su tiempo libre. Aun así, en algunos momentos pudo dedicarse a componer obras que, según confesiones del mismo Robert en cartas a amigos, fueron presentadas como compuestas por él, porque si lo eran como compuestas por Clara, nadie se interesaría en ellas. Clara fue la inspiración de Brahms, quien, aunque 14 años menor, la adoraba y consideraba su maestra.

Así como Clara, algunas otras mujeres se han destacado como intérpretes, y esto parece haber tranquilizado por un tiempo a las muchas mujeres que no notaban la discriminación de la que eran objeto las mujeres compositoras. María Grimani es otro caso de mujer compositora; una monja veneciana del siglo 18 de quien poco se sabe. Feministas tales como Sophie Drinker (1948), han logrado rescatar sus manuscritos con música de un estilo entre barroco y clásico.

Es también interesante el caso de Fanny Mendelssohn (1805-1847), entre las mujeres compositoras que no recibían mérito alguno, a menos que fueran también grandes intérpretes; pero incluso en casos como estos se las destaca más como intérpretes que como creadoras.

Y está el caso de Nadia Boulanger, musicóloga francesa que fue maestra de muchos músicos norteamericanos, como el caso del prestigioso músico Aaron Copland. Hace falta también recordar a un gran número de mujeres que fueron

creadoras excelentes de música folklórica; en América Latina, tenemos Violeta Parra en Chile, Mercedes Sosa en Argentina, Chabuca Granda en Perú. Son mujeres que hicieron grande América Latina a través de su música. Pilar Ramos, (2010 : 23), destaca también a las compositoras del género popular, como Marie Greever y su «Alma Mía», o bien, «No sospechas» de Marta Valdés y «Bésame mucho» de Consuelo Velázquez. Esta última autora mexicana se destaca por ser la única mujer Presidenta Honoraria Vitalicia y Vicepresidenta de la Confederación Internacional de Sociedades de Autores y Compositores (CISAC), con sede en París. Pero, el arte folklórico y el arte popular, dentro del mundo del arte, ha sido considerado por mucha gente, como un arte de menor importancia que el arte docto. Es otra división jerárquica que se establece sin tener claridad respecto de las razones por las cuales se discrimina uno a favor del otro.

En la actualidad, tenemos compositores de la talla de un John Cage o Igor Strawinsky. Sin embargo, rara vez oímos obras de mujeres en la radio o en los ciclos de concierto. Sus obras, que nada tienen que envidiar en lo técnico a las de los hombres, tienen sin duda diferencias en la emotividad. Tal es el caso de Nancy Van de Vate, compositora norteamericana actual.

Como puede apreciarse, el arte musical femenino sigue muchas de las características del arte femenino en general: creación aislada, similitud con estilos del pasado, emotividad intensa.

4. La mujer en el movimiento o en la danza

El lenguaje del cuerpo es tal vez la forma de expresión que incluso hasta hoy ha sido considerada como típicamente femenina. La razón de esto puede encontrarse en el hecho que el hombre se ha autodefinido como intelectual y, siguiendo las ideas de los griegos antiguos, el intelecto y el cuerpo no deben estorbar. El cuerpo es denigrado y en un gran número de hombres, es sólo portador de su cerebro y de su sexo, las dos partes que, de acuerdo a la tradición, los harían verdaderamente hombres.

Las mujeres en cambio, más próximas a su cuerpo, han desarrollado sin dificultades el arte del movimiento. Sin embargo, al igual que lo que ocurre en otras ramas del arte, conocemos coreógrafos hombres tanto y más que mujeres. Es también importante destacar el hecho de que esta rama del arte estuvo ligada hasta fines del siglo pasado, a la música docta, compuesta por hombres.

Fue Isadora Duncan la gran revolucionaria del arte del movimiento, quien lo liberó de la rigidez que los coreógrafos y técnicos rusos le habían impuesto con el

ballet clásico, y quien también lo independizó de las otras ramas del arte, expresando que deseaba bailar solo al ritmo de su alma, con su cuerpo desnudo que no entrara en conflicto ni con su mente ni con su espíritu.

Martha Graham, Trisha Brown, Twyla Tharp, (en Pei-san, 2008: 8-12), son nombres, que hoy se destacan y guían la creación coreográfica de nuestro tiempo. Algunas de ellas han trabajado en creaciones conjuntas con otros artistas, como es el caso de Martha Graham, quien ha trabajado con el escultor japonés Isamu Noguchi. No quisiera referirme en forma más extensa a las mujeres en el arte del movimiento dado que es una rama del arte en la que, como hemos visto, la mujer no ha estado tan postergada.

5. La mujer en la literatura

Después del arte del movimiento, es el arte de la literatura la otra rama donde las mujeres no se han visto discriminadas en forma tan dramática, como es el caso de la música y de la plástica. Y es esta rama del arte donde las mujeres que han logrado emerger, han levantado su voz en defensa de las mujeres silenciosas, absorbidas por las labores de la casa, la crianza de los niños y muchas veces, en especial en nuestros países subdesarrollados, también en ganar el sustento diario.

El poeta más antiguo que se ha conocido, es una mujer: Enheduanna, de los Sumerios quien vivió en el Tercer Milenio A.C. (García Gómez, 2012:6). Pero ha habido oscuridades posteriores: hoy se sabe, gracias a documentos descubiertos por antropólogos e historiadores, que existían en la edad media temprana, mujeres cultas que escribían poemas. De estas poetisas sólo se han rescatado 6 poemas de Sulpicia.

Es también significativo el hecho de que muchas poetisas hayan utilizado nombres de hombre, como Christian de Pisan, quien era Christine, en la edad media lo que hace suponer que varias obras que creemos fueron escritas por hombres, en realidad son obras de mujeres que utilizaron nombres masculinos.

En los poemas femeninos se aprecian las características que mencionamos como propias del arte hecho por mujeres: desarrollo tardío, rechazo al «avant gardismo», y una fuerte carga emocional. Es importante hacer notar que existe una fuerte dosis depresiva en muchos de los poemas femeninos. Esta depresión está explicada claramente en los poemas. Tal es el caso de Alfonsina Storni en su poema «Tú me quieres blanca», en el que expresa su pena y rabia, por la injusticia del mundo masculino que usa una vara muy distinta para evaluar su pureza y la de la mujer: el hombre se alaba sus desvíos como signos de virilidad; a la mujer se los condena.

Simone de Beauvoir, (Fernández Díaz, 2009:7) tal vez una de las escritoras más notables del siglo XX, se rebela también contra esta opresión, alzando su voz desde muy temprana edad. En sus libros «El segundo sexo» (que fue la base para gran parte del inicio de este escrito), «La vejez» y «La mujer rota» es donde mejor se aprecia su ímpetu liberacionista. En «La vejez», deja en claro «la conspiración de la que son objeto los ancianos». En «El segundo sexo» intenta presentar una defensa de la mujer «en un mundo de hombres que no nos dan posibilidades». En «La mujer rota» se presenta el eterno problema de la mujer des-amada por su esposo, por «carne más joven», y que queda sin nada en la vida, porque su vida entera era en función de su esposo.

En Francia surgió también otra gran escritora: Colette (en Fernández Díaz, 2009 : 8) de la que podemos decir que tuvo un hombre extraordinario y maltratador a su lado. Su esposo decide encerrarla partes del día con llave en su cuarto. Colette, furiosa al comienzo, comprende que es la única forma de obligarse a escribir, situación dramática que la lleva a desarrollar uno de sus temas más relevantes: la sexualidad femenina en un mundo de dominación exclusivamente masculina.

Y mencionaremos en Chile a Gabriela Mistral (en Moretti, 1987), que se abanderiza con los niños pobres y desvalidos y a quien tantas veces se le ha criticado por su ternura, que a algunos ha parecido excesiva.

Y es de gran importancia María Luisa Bombal. En su obra «La última niebla» describe descarnadamente los problemas amargos que enfrenta una mujer de clase social alta, sometida a tradiciones, a un marido que no la ama, a una necesidad tremenda de ser amada aunque solo sea por su bello cuerpo. Y sin duda Isabel Allende, quien escribe sobre las mujeres mágicas de Chile.

También en Chile, nuestras poetisas tienen las características propias del arte creado por mujeres.

6. La mujer en la plástica o arte visual

Así como en la música, también en la plástica las mujeres han sido tristemente discriminadas. Basta con examinar una obra de historia del arte, cualquiera sea su hombre-autor, para ver que las mujeres de la categoría de Mary Cassatt o Georgia O'Keefe merecen 2 o 3 líneas si es que aparecen. Es el caso de los listados diversos de obras o de los pintores importantes que pueden encontrarse en Internet se aprecia que en los mejores casos se encuentran dos mujeres en listados de más de 100 obras o autores Y se podría preguntar entonces ¿Sólo han existido dos pintoras que merezcan aparecer en la historia del arte? La respuesta es clara: no. Existen

muchas otras que nada tienen que envidiarle a sus colegas masculinos, pero que han sido discriminadas por el solo hecho de ser mujeres.

Es importante, especialmente en esta rama del arte, hacer notar que prácticamente en todo el mundo, el arte plástico folclórico es hecho por mujeres: bordados maravillosos, frazadas acolchadas, tejidos a telar con diseños altamente creativos, son todas obras del genio femenino en la plástica.

Mencionemos en Chile a las tejedoras mapuches, a las de la Ligua y sin duda, las arpilleras de las mujeres de Conchalí y otros sectores, tradición seguida por la artista extraordinaria Violeta Parra.

Como ya se ha mencionado, a menudo el arte folclórico es menospreciado, considerado como inferior al arte docto. Es tal vez por esto, entre otras posibles causas, que a la mujer se le permite con mayor facilidad la entrada a este tipo de arte. Se olvida en esta apreciación que el arte folclórico y el docto cumplen funciones sociales y estéticas diferentes y que están en igualdad de importancia. Y se olvida también que para ambos se requiere una creatividad y emotividad de igual magnitud.

Las mujeres pintoras doctas han existido, sin duda, pero sólo en este siglo se han desempolvado sus obras. Ocurre en Chile con las escultoras y pintoras. Se menciona a Rebeca Matte y a Marta Colvin y difícilmente a otras. (Ver el Programa Educativo de Artes plásticas en Chile, 2012, en que prácticamente las mujeres no son mencionadas en el mundo de la plástica).

Para finalizar, quisiera referirme al extraordinario trabajo que en nuestro siglo ha realizado Georgia O'Keefe (The metropolitan museum of Art, 1984). Su gran logro, fueron sus flores gigantes: *Nadie ve las flores; son tan pequeñas, o no tenemos tiempo. Y ver toma tiempo, lo mismo que tener un amigo, así que me dije a mi misma: pintaré lo que veo, como lo veo y obligará a los ocupados neoyorquinos a ver las flores como las veo.* (Montes, Carbajales, & Montes, 2014:76). Georgia O'Keefe muestra en su pintura intereses femeninos típicos: su ciudad, Nueva York, sus flores, ventanas e iglesias, todas obras con una fuerte carga emocional.

7. Arte y ciencia

El segundo dualismo presente en esta discusión es aquel que supone que la ciencia es superior al arte. Siendo la ciencia y el arte dos de las más grandes áreas del saber humano, se ha generado entre ellas este dualismo jerárquico.

El dualismo emerge en la historia de la humanidad tempranamente. En efecto José Molina, (2013:23) nos plantea el llamado dualismo platónico. En esta separación

cuerpo y alma, seguido también por Descartes, el cuerpo es considerado un estorbo y un elemento perecedero. Y la mujer en diversas culturas en que este dualismo se ha generado, es considerada más cercana al cuerpo y por ende, es vista como inferior (Turpín, 2013:56).

El alma es luego en el Renacimiento, reemplazada o vista como la Razón, característica humana que es apreciada por Bacon como la base del empirismo, el que luego culmina con el positivismo de Comte. Y es esta cualidad humana, la razón, la inteligencia, la que hace al hombre un verdadero hombre. Las características afectivas e intuitivas son consideradas como inferiores y puesto que las mujeres son vistas como seres con menores capacidades cognitivas, más apegadas al cuerpo y a lo afectivo-subjetivo, son por tanto vistas también como inferiores.

En este mismo dualismo jerárquico se genera el dualismo entre la ciencia, asociada con la razón, y el arte, asociado con lo intuitivo y afectivo. Schumacher (1973:74) rechaza esta postura de inferioridad del conocimiento que entrega el arte; considera que, aun cuando ignoremos algunas creaciones o conocimientos humanos científicos, como la Segunda Ley de la Termodinámica, podemos vivir bien; en tanto que si ignoramos la existencia de obras de arte que podrían ser consideradas de la misma importancia de esta ley mencionada, como por ejemplo, las obras de Shakespeare, Schumacher dice que podemos perder la vida o al menos el sentido de la vida.

El problema que se le ha asignado al arte y por lo que ha sido considerado inferior a la ciencia, es su subjetividad, su imposibilidad de acceder a la verdad. En efecto, en la búsqueda de investigación en el ámbito del arte, se aprecia un rechazo por cuanto su manera de investigar y generar conocimiento no adhiere al paradigma más valorado en el mundo de las ciencias: el positivismo. (Acosta, 2009 : 72). Y este rechazo se aprecia en términos generales cuando analizamos la sociedad en general y el fenómeno educativo en particular. Tal como Schumacher nos ha planteado, habría una hipervaloración de lo intelectual y científico, como si ello nos diera felicidad absoluta. Y un desprecio hacia lo subjetivo y afectivo, encarnado en el arte, la estética, la ética y la metafísica. Olvidando que son estos saberes los que realmente nos permiten dar sentido a nuestras vidas, nos permiten asignar verdad auténtica a nuestro hacer.

Este dualismo jerárquico entre ciencia y arte lleva incluso a un menosprecio hacia los artistas, hombres o mujeres, apreciándose esta discriminación incluso entre los hombres artistas. Y, por otra parte, las mujeres científicas han sido también discriminadas, por el hecho de ser mujeres.

Las mujeres, dada su posibilidad de ser madres, generan una ética del cuidado y en este sentido serían más propensas a una mirada holística de la realidad, acogiendo lo cognitivo y lo afectivo, el arte y la ciencia, con más claridad (Molina, 2013 : 175); desde esta perspectiva, la libertad, la conciencia, la capacidad simbólica, el dominio del cuerpo y del mundo natural es una característica del mundo humano integral. Y en los casos de mujeres como Georgia O´Keefe, Gabriela Mistral, Violeta Parra, parece ser una evidencia, tanto en sus obras como en su vida misma.

A modo de conclusión

Parece haber evidencia suficiente para sostener que estos dualismos jerárquicos arte-ciencia y hombre-mujer, están aún presentes, sin por ello desconocer que el nivel de conciencia de su peligrosidad es mayor en este siglo que en algunos de los precedentes.

Las mujeres tenemos fantásticas exponentes en todas las ramas del arte. Si pensamos que estas mujeres artistas han tenido que vencer muchas más barreras que sus colegas masculinos, podemos concluir que la relación mujer-arte, ambas globales y subjetivas, parece ser verdadera y que es gracias a ese estrecho lazo que, pese a toda la opresión, silencio y discriminación, algunas mujeres encontraron el tiempo y el espacio para crear obras de arte de gran calidad humana.

Parece estar más cerca que nunca el día en que surja y se valore todo el arte simplemente humano, porque sin duda es cada vez mayor la cantidad de hombres y mujeres que toman conciencia de nuestra igualdad esencial, de nuestra capacidad distinta, pero paralela y complementaria. El otro dualismo analizado, arte-ciencia, parece ser más discutido en las últimas décadas y sin embargo no se aprecian evidencias, por ejemplo en las decisiones educativas, que nos permitan suponer que se ha tomado conciencia de la necesaria interdisciplina entre los saberes humanos.

No deberíamos imponer a niños y niñas estereotipos, deberes exclusivos que nuestra biología no impone. No deberíamos exponer la ciencia sin destacar su elemento ético y estético. Ni el arte, sin destacar la investigación cognitiva del artista creador, el pensamiento integral del artista apreciador y del intérprete. Y tanto en ciencia como en arte deberíamos esforzarnos por exponer con igual entusiasmo a representantes masculinos y femeninos.

Bibliografía

- Acosta, D. 2009. Arte versus ciencia: propuesta para la construcción de sentido para la investigación estético-artística colombiana. *Paradigmas*, 48-72.
- De Beauvoir, S. 1998. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

- Dewey, J. 1980. *Art as experience*. New York: Perigee Books. The Berkley Publishing Group.
- Drinker, S. 1948. *Music and Women: the story of women in their relation to music*. New York: Coward-McCann, Inc.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- García Gómez, J. 2012. *De puño y letra en femenino. Historia de la mujer escritora*. Murcia: Biblioteca Pública Municipal de San Javier.
- Gisbert i Gràcia, V. 2011. Feminidades y masculinidades en las fiesta de moros y cristianos de Alcoi. *Prisma Social* n°7, 2-27.
- Lippard, L. 1980. Sweeping exchanges: the contribution of feminism to the art of the 1970s. *Art Journal*, 363-365.
- Molina, J. 2013. Monismo, Dualismo e Integracionismo. *Naturaleza y Libertad, Revista de Estudios Interdisciplinarios* N°2, 147-175.
- Montes, J., Carbajales, Y., Montes, E. 2014. O´Keefe, Lempicka, Kahlo, Carrington: pasión y locura en cuatro grandes artistas del siglo XX. *Galicia Clin* 2014:75 (2), 67-76.
- Moretti, E. 1987. Homenaje a Gabriela Mistral. Signos de Poesía. *Revista Literaria Estocolmo*. Suecia. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0005694.pdf> [Consultada 28 septiembre 2015].
- Palacios, F. 2011. La ciencia como experiencia estética y el arte como experiencia cognoscitiva: prolegómenos a una teoría sintética de la realidad. *Ciencia y Mar* 2011, XV (44), 19-30.
- Pei-san, B. 2008. *The history of modern dance*. Texas: Ballet Austin .
- Ramos, Pilar 2010. Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena, Año LXIV*, Enero-Junio, 2010, N° 213, pp. 7-25
- Schumacher, E.F. 1973. *Small is beautiful*. Madrid España Tercera reimpression 2001. Hermann Blume Ediciones. (Oscar Margenet, trad.)
- Turpín, J. 2013. *Antropología del cuerpo: expresión de un tiempo*. Murcia, España: Universidad de Murcia.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Quand écriture et recherche vont au-delà des structures académiques...

Marie-Noëlle Antoine

Chercheur indépendant, Chili
marienoelle.antoine@yahoo.fr

Reçu le 19-05-2016 / Évalué le 22-08-16 / Accepté le 13-09-2016

Résumé

Cet article se veut une mise en abyme d'un travail de recherche en anthropologie sociale. Au-delà du compte-rendu, existe la volonté de suivre de près le chemin, l'effort et la *respiration* d'écriture de l'auteur, Erika Espinoza Allende, amie proche, décédée le 18 septembre 2015. Ces 14 ans pour réaliser et boucler son projet de recherche (1998-2013) vont au-delà d'une situation accidentelle et reflètent un aboutissement révélateur, concernant le groupe de jeunes *Impulsion Latine ses manifestations artistiques socioculturelles; le graffiti et le hip-hop. Banlieue La Legua, Commune de San Joaquín de Santiago*¹

Mots-clés : anthropologie sociale, organisation de jeunes, culture du graffiti et du hip-hop, histoires de vie

Quando redacción e investigación van más allá de las estructuras académicas...

Resumen

Este artículo pretende ser una puesta en abismo de un trabajo de investigación en antropología social. Más allá de la reseña, existe la voluntad de seguir de cerca el camino, el esfuerzo y la *respiración* redaccional de la autora, Erika Espinoza Allende, amiga cercana, fallecida el 18 de septiembre del 2015. Estos 14 años para realizar y terminar su proyecto de investigación (1998-2013) van más allá de una situación accidental y reflejan una culminación reveladora, respecto del grupo juvenil *Impulso Latino, sus manifestaciones socio culturales; el graffiti y el hip-hop. Población La Legua, Comuna de San Joaquín de Santiago*.

Palabras clave: antropología social, organización juvenil, cultura del graffiti y del hip-hop, historias de vida

When writing and research go beyond the university structures...

Abstract

This article aims to be a mise en abyme of a research work in social anthropology. Beyond the report, exists the will to follow closely the way, the effort and the

breath of writing of the author, Erika Espinoza Allende, my friend, who died on September 18th, 2015. These 14 years to achieve and conclude her research project (1998-2013) go beyond an accidental situation and reflect a revealing outcome, concerning the group of young people *Latin Impulse its sociocultural artistic manifestations; the graffiti and the hip-hop. District La Legua, Municipality of San Joaquín of Santiago.*

Keywords: social anthropology, organization of young people, culture of the graffiti and the hip-hop, the life stories.

Introduction

Erika Espinoza s'est forgée au sein du tissu des organisations sociales et solidaires qui ont émergé après le Coup d'Etat militaire de 1973, au Chili. Sous la protection de l'Église catholique et d'autres entités chrétiennes, des groupes composés essentiellement de femmes accueillaient et protégeaient les victimes de la répression militaire comme le Mouvement des Femmes de Quartiers (Movimiento de Mujeres Pobladoras-Momupo) dont Erika Espinoza fit partie durant plusieurs années. Elle y chantait et jouait de la guitare pour animer des rencontres artistiques, nommées *peñas*. Elle a également participé au *Mouvement contre la Torture Sebastián Acevedo* qui défendait, à travers des manifestations non-violentes, l'intégrité physique des détenus de la Dictature militaire. De ce fait, elle a connu elle aussi, l'emprisonnement et les tortures. Secrétaire de formation, elle a travaillé dans l'Agence Catholique pour le Développement Outre-Mer, Cafod (Catholic Agency For Overseas Development) de 1984 à 1990. Cette Ong s'est retirée du Chili, une fois la démocratie revenue. Rien ne destinait, semble-t-il, Erika Espinoza à reprendre des études universitaires. Cependant, ses idéaux, son tact solidaire face aux plus démunis et son identification avec le peuple des Mapuche, ses ancêtres, ont éveillé en elle ce désir de s'approprier son monde et d'en faire une oeuvre anthropologique, sociale et artistique.

La motivation d'Erika Espinoza pour entreprendre sa recherche de fin d'études sur le groupe juvénile *Impulso Latino* s'est ainsi ancrée sur son expérience personnelle d'enfance et de jeunesse difficiles et, durant plusieurs années, sur son engagement auprès d'enfants et de jeunes de quartiers marginaux de Santiago, en processus de réhabilitation. *Les différentes expériences m'indiquèrent que des enfants et des jeunes adoptaient des valeurs malgré leur environnement de misère, d'abandon, d'addiction et de violence.* (Espinoza, 2013 : 03)². En effet, les jeunes de la banlieue La Legua signent *Impulso Latino* lorsqu'ils dessinent des graffitis et se font appeler *Legua York* quand ils dansent le hip-hop. Donc, *ils constituent des constructions culturelles qui leur permettent de communiquer leurs rêves, leurs*

espoirs et de dénoncer la problématique de leur environnement et de la société. (Espinoza, 2013 : 05)³.

Cependant, la société, tant au niveau macro que micro, développe à l'égard du groupe *Impulso Latino* des représentations mentales, bardées de cribles culturels, basées sur des *idées que l'on se fait de...*, associées à la drogue, la délinquance, le vandalisme et autres conduites considérées anti-sociales. L'organisation communautaire de la banlieue La Legua, elle-même, discrimine ces jeunes, seulement à cause de leur façon de s'habiller. Ces stéréotypes, ces images liées à la différence sont cependant, considérés par Erika Espinoza comme l'opportunité d'un *apprentissage*, lui ayant permis de s'approcher des valeurs de ce groupe et de découvrir en son sein des *expressions socioculturelles liées au graffiti et au hip-hop générant des dynamiques vertueuses de protection et d'autoprotection en contexte de risque social.* (Espinoza, 2013 : 06)⁴. En ce sens, l'auteur possède cette subtilité du regard et de l'objectivation, capables de démontrer que les stéréotypes sont révélateurs du groupe catégorisant et non du groupe catégorisé : *Pour les jeunes, s'organiser, c'est s'identifier comme artistes graffiteurs et représenter un modèle de société qui organise l'espace et le temps de la vie quotidienne, pour construire une seconde famille et une école de vie (...), je me suis rendue compte qu'ils avaient construit leur "coin sacré" (...) doté de leur matériel pour les graffitis, d'instruments de musique, de livres, de dessins, de croquis...* (Espinoza, 2013 : 05)⁵

1. Fondements de la recherche

Le travail de recherche d'Erika Espinoza a pour finalité de décrire, connaître et comprendre depuis un regard, empreint d'empathie et de profondeur, les passions de ces jeunes afin de tisser les cultures du graffiti et du hip-hop aux réflexions et aspirations des membres du groupe *Impulso Latino* de La Legua. Néanmoins, la lame de fond de ce travail possède une connotation *de mise au service de...* En effet, les éléments qui y apparaissent sont projetés comme une reconnaissance et une mise en valeur de ces jeunes artistes graffiteurs et danseurs de hip-hop, afin d'inviter la société à offrir des espaces et des ressources pour que de telles initiatives profondément culturelles et citoyennes puissent se développer en toute liberté. En ce sens, il est opportun de souligner que ce travail de recherche constitue une pénétration subtile au sein des pratiques quotidiennes du groupe *Impulso Latino*. Par ailleurs, l'auteur a consacré un temps suffisamment long pour connaître et partager de manière directe les coins et espaces de rencontre de ces jeunes, tout cela avec l'intention de comprendre leur vision du monde, pour ensuite, la transmettre.

Cette recherche anthropologique est menée sur trois plans : individuel, générationnel et socio-culturel, *par conséquent, l'orientation théorique utilisée tend plus à reconnaître les traces réelles et diverses du monde des jeunes étudiés. En général, on ignore cela et on les enferme dans le cadre de la violence et de la menace subversive.* (Espinoza, 2013 : 10)⁶

Dans ce processus, existe une concaténation autant de la reconnaissance de soi en tant qu'individu que de celle d'être reconnu par les autres, comme appartenant à un groupe social spécifique. Ce tissage identitaire est bien présent tout au long du travail d'Erika Espinoza et elle sait en tirer tous les fils invisibles aux yeux d'une société souvent aveugle. Par exemple, pour le groupe *Impulso Latino*, la célébrité n'est pas l'essentiel car elle met en relation avec l'argent alors que le hip-hop chilien fait partie de la vie quotidienne. *Impulso Latino* chante seulement par amour pour l'art, ce qui leur est essentiel, c'est d'être unis à l'intérieur de la famille du hip-hop. Il en est de même pour l'art des graffitis, qu'ils sèment partout dans leur quartier, afin que ce dernier ne soit pas seulement considéré comme un antre de drogue et de délinquance. Contrairement aux idées reçues, leurs seuls vices sont l'art du graffiti et le hip-hop, qu'ils font résonner à travers toute la commune de San Joaquín, la région Métropolitaine et même au-delà de leur pays.

2. Chemin méthodologique du travail de recherche

L'effort de recherche et d'écriture d'Erika Espinoza s'est appuyé sur les cadres théoriques proposés par Carles Feixas, Margaret Mead et Paulo Freire, entre autres. Il fut impossible pour l'auteur de réunir un nombre suffisant d'études afin de situer sa recherche à l'intérieur d'un cadre théorique qui lui permette une analyse qualitative et de donner une consistance à ses constatations. Néanmoins, elle parvient à démontrer que si les jeunes sont organisés, ils sont alors capables de faire abstraction de toutes les hostilités de leur environnement, à travers leur développement personnel et collectif et d'avoir ainsi, un impact sur d'autres pairs, en créant des messages graphiques et musicaux qui neutralisent les représentations délictueuses, que les moyens de communication diffusent sur la banlieue de La Legua.

L'approche et les techniques de recherche sont très liées à la personnalité du chercheur. Dans ce cas, Erika Espinoza s'est approchée du groupe *Impulso Latino* à travers des outils facilitant la confiance, le respect mutuel, en partant de sa grande empathie et compassion pour l'Autre marginalisé. Il existe dans son choix et sa méthodologie toute une pédagogie d'approche et d'accompagnement profonde : l'observation de premier abord, l'observation participante, les conversations informelles et

formelles, les entretiens semi-structurés, les entretiens en profondeur, les histoires de vie. L'exposition de diapositives pour alimenter la dynamique de groupe et le registre de photographies sont des outils utilisés pour illustrer et rendre vibrante la diffusion de cette recherche. En ce sens, Erika Espinoza, à bien des égards, utilise la même méthodologie de recueil d'histoires de vies que celle de Violeta Parra, célèbre artiste et compositeur-interprète de chansons folkloriques. Cette artiste chilienne recueillait ses chansons en parcourant les campagnes, les montagnes, le littoral de son pays et a de cette façon, contribué à enrichir le folklore chilien, en créant des chants et des poèmes sur des histoires de vie des coins les plus reculés du Chili. Erika Espinoza parcourait elle-aussi, comme Violeta Parra, en son temps, les quartiers marginalisés de Santiago, les communautés du sud des Indiens Mapuche, avec son appareil photo et sa guitare. Au-delà de la méthode universitaire de recherche, perlent l'approche et la présence humaines naturelles, authentiques et silencieuses d'Erika Espinoza.

Cette pédagogie d'approche permet de connaître subrepticement les pensées et les modes d'action des membres du groupe *Impulso Latino* : les graffitis sont un moyen pour eux d'exprimer leur mécontentement mais aussi de colorier la ville triste avec des messages de la réalité. C'est ainsi, une façon pour eux de libérer les habitants de la déprime causée par la violence, l'ignorance et la faim. De la même façon, ils chantent ce qu'ils voient et ce que vivent les personnes de la banlieue La Legua, sans oublier la mémoire symbolique de ce lieu emblématique avant, pendant et après la dictature de Pinochet. Grâce à ce travail de recherche, l'auteur réussit à découvrir la méthodologie utilisée par ce groupe : *Tout commence lorsqu'ils achètent une bouteille de jus de fruits dans un magasin, cette boisson stimule la conversation, ils entrent en confiance pour réaliser le dessin du graffiti, ensuite, la planification de sa mise en œuvre et finalement, ils cherchent le financement. Ils définissent (...) le mur où peindre et la manière d'obtenir les autorisations officielles.* (Espinoza, 2013 : 26)⁷.

Il convient de relever un des traits de l'analyse menée par l'auteur, concernant la relation entre pauvreté et organisation. En effet, tous les récits de vie mettent en relief deux traits constitutifs de l'identité : d'une part, des quartiers pauvres et d'autre part, des habitants organisés, toujours en lutte pour leur survie. Ces deux réalités, entrelacées dans l'histoire de la banlieue La Legua, ont fini par en constituer son identité, balançant entre ces deux pôles : une précarité tellement forte qu'elle dissout tout projet d'humanisation et une organisation communautaire, capable de transformer l'abandon et la tristesse en joie et solidarité entre voisins. Cette recherche rend compte de la manière dont les groupes des secteurs populaires urbains chiliens ont affronté la pauvreté, grâce à leur capacité organisationnelle où *la solidarité représente une source inépuisable.* (Espinoza, 2013 : 15)⁸.

3. Restitution empathique de la réalité organisationnelle du groupe *Impulso Latino*

Ce groupe réunit une vingtaine de jeunes, habitant la banlieue La Legua, dans la commune de San Joaquín. L'art du graffiti et la composition de chansons de hip-hop leur permettent d'exprimer une identité qui rompt avec les préjugés, liés au fait de provenir de ce quartier, marqué par la discrimination. Ils révèlent de cette façon, un autre visage de ce lieu afin de changer le regard de l'Autre sur celui-ci. Leur nom de groupe révèle par ailleurs, une force identitaire : *on a choisi le nom "Impulsion Latine" à cause de l'"impulsion" que nous avons envers les autres, comme un grand saut que nous avons préparé, et Latine car nous aimons ce qui est latinoaméricain, pas seulement ce qui vient des Usa, nous aussi, nous existons et nous créons, et nous avons notre culture et nos histoires à raconter.* (Espinoza, 2013 : 46)⁹. Cependant, ils ont inventé le mot *Legua York* car à New York, les trafiquants de drogues sont debout aux coins des rues, tout comme à La Legua.

La commune de San Joaquín est connue pour ses nombreux groupes d'artistes de graffitis, une cinquantaine au total ; ce qui différencie *Impulso Latino* des autres, c'est son identité sociale, ils sont fiers d'habiter à La Legua et de ne pas être des délinquants pour autant : *80 % des jeunes de notre banlieue sont délinquants, ils ont volé, ils se droguent avec un mélange de cocaïne et autres résidus. Impulso Latino se sent différent (...) car ils sont organisés, ils se sont éloignés de tous ces vices, ils étudient et ont des contacts avec les autorités municipales.* (Espinoza, 2013 : 19)¹⁰.

Il semble évident que l'auteur atteint son objectif par une pédagogie de re-connaissance permanente des valeurs de ce groupe. Cela lui permet de mettre en suspens la stéréotypie ambiante dévalorisante du système des valeurs locales et d'axer toute son énergie de recherche sur la culture, l'originalité identitaire et les rêves de ce groupe de jeunes. En effet, l'auteur présente le hip-hop comme une culture de grande famille, une sorte de confrérie ouverte et tolérante, à bien des égards : *(...) c'est l'union de nos sentiments avec l'union de ceux d'autres personnes qui ne ressentent pas la même chose (...) mais si, quelque chose de similaire. C'est cela la famille hip-hop, des personnes qui croient en quelque chose de commun.* (Espinoza, 2013 : 54)¹¹. Par ailleurs, les jeunes d'*Impulso Latino* se caractérisent par une philosophie de non-violence, ils ne portent aucune arme, ce qui est très particulier dans cette banlieue de La Legua où le concert des balles des trafiquants de drogues constitue le pain quotidien. Leurs armes sont les peintures, les sprays, les pinceaux qu'ils utilisent pour peindre des messages concernant l'écologie, la protection de la nature et de l'environnement du quartier, la vie sans les drogues. Au sein du registre photographique recueilli par Erika Espinoza se trouvent des

peintures murales, illustrant ces œuvres d'art du graffiti : *Oeuvre du Collectif sur le Sida - Oeuvre du Collectif Nature, Avril 1999* (Espinoza, 2013: 72. Version Imprimée). *Motivation pour le nettoyage et la décoration du quartier. Collectif 1999* (Espinoza, 2013 : 73 Version Imprimée). Leur inspiration poétique et musicale représente également une autre arme, qu'ils mettent au service de la description de leur réalité ou de ce que les plus anciens de la banlieue ont vécu dans le passé, ils constituent de ce fait une des mémoires de leur lieu de vie.

L'originalité d'*Impulso Latino* se trouve aussi dans l'acceptation et l'adaptation de leur environnement aux différentes formes d'art qu'ils proposent, de ce fait, ils se trouvent à contre-courant de toutes les stéréotypies renvoyées vers ce style d'organisation juvénile. Ils sont comme à l'envers, et leurs paroles musicales interpellent les adultes qui s'y sentent reflétés et donc, la reçoivent avec intérêt. Leur singularité réside également dans une lucidité car leur intention n'est pas de commercialiser leur musique mais de se faire connaître un peu et se maintenir ainsi dans le temps comme groupe, sans retomber du haut de leur succès. C'est d'ailleurs ce qu'ils ont réussi puisqu'ils sont reconnus au niveau national et international aujourd'hui et possèdent un site web : <http://leguayork001.wix.com/leguayork>.

Autre particularité du groupe *Impulso Latino* : la capacité à rêver et à concrétiser ses projets. Gustavo Arias, dont le surnom est Lulo, leader du groupe, exprime en 1998 son projet de pouvoir être chargé d'un Centre culturel et de devenir conseiller municipal pour les jeunes dans sa commune. Aujourd'hui en 2016, il l'est devenu sous le nom de Gustavo Lulo Arias. C'est son expérience au sein de *Impulso Latino* qui lui a donné les moyens de devenir une personnalité publique : *Le groupe m'a aussi enseigné beaucoup de choses, à changer, à avoir plus de personnalité, à me mettre debout sur une scène, à parler avec des adultes, à dire les choses en toute franchise (...)*. (Espinoza, 2013 : 41)¹².

4. Deux histoires de vie : l'essence de cette recherche

Les informations révélées dans les entretiens ont une perspective microsociale du milieu des jeunes formant le groupe *Impulso Latino*. Erika Espinoza les présente sous forme d'histoires de vie pour leur donner une plus grande valeur anthropologique. Malgré sa rigueur de recherche, Erika Espinoza laisse transparaître à travers la respiration de son écriture son empathie permanente et sa mise en valeur de l'Autre différent et marginal, qui l'ont toujours si bien caractérisée.

Les discours biographiques ou *histoires de vie*, comme les qualifie Erika Espinoza, apparaissent au chapitre 8, ils sont particulièrement riches pour la compréhension des contextes qu'ils dévoilent. Ils révèlent les dispositions à agir des biographes,

relevant de la détermination, comme dans l'histoire de vie de Luis Rivas, dont le surnom est El Mole. Ce fut un enfant maltraité par ses parents qui, adolescent, a trouvé refuge dans le groupe et dans la musique *magique et mystique*, selon ses propres termes : *Je veux devenir quelqu'un dans la vie, connaître plus les gens de notre banlieue, connaître plus notre pays, beaucoup plus, j'aimerais être un chanteur connu et voyager dans tout le pays, ce sont mes rêves, en plus, j'aimerais peindre sur les trains d'ici, bombarder de peinture tous les trains, voilà.* (Espinoza, 2013 : 43)¹³.

L'histoire de vie représente un chemin idoine pour appréhender dans son unicité le parcours individuel familial de ces jeunes. C'est là, la principale propriété heuristique de l'histoire de vie, quelle que soit la teneur des propos émis par les locuteurs, l'important étant de s'attacher au sens qu'ils révèlent. En ce sens, Gustavo Arias, surnommé Lulo, est un jeune artiste de graffitis emblématique, d'une part, parce qu'il est le leader de ce groupe et d'autre part, parce qu'il provient d'une famille engagée, ayant toujours tenté de changer le visage de cette banlieue, stigmatisée par le trafic de drogues et la violence :

(...) On me surnomme Lulo, c'est ma grand-mère qui m'a mis ce surnom, parce que j'étais un petit diable. Pour moi, la première des choses, ce sont les graffitis, depuis tout petit, quand papa m'a appris à dessiner à 3-4 ans. (...) à 5 ans, j'aimais dessiner des gugusses, bizarres (...) à 9 ans, (...) je sortais avec mon cousin plus âgé qui dansait le breik, j'ai commencé à danser à fond le hip-hop (...). Je connais des choses sur la politique parce que ma maman s'y connaît en politique (...). (Espinoza, 2013 : 50-55)¹⁴.

La méthode biographique est née d'un ensemble de pratiques de chercheurs, qui repose très souvent sur les techniques d'entretien. L'entretien représente une vaste palette de points méthodologiques, notamment la transcription : *Transcrire, c'est trahir !* considère Daniel Bertaux (1980 : 213) sous forme de boutade, ou encore, cette situation de communication bien particulière qui se construit entre le biographé et le biographeur. La posture du chercheur compréhensive, réflexive, critique, l'analyse des actions des biographés, ainsi que la délicate phase de la restitution et de la médiation de l'entretien biographique ont été menées avec soin, rigueur, profond respect et empathie de la part de l'auteur. A noter en ce sens, l'annexe IV, un entretien à Gustavo Arias, Lulo, réalisé, transcrit et écrit 14 ans après le début de la recherche. Il existe dans cette intention de la part de l'auteur, non seulement le désir de terminer un travail de recherche universitaire mais aussi, une grande cohérence, en repartant à la source et à l'essence de ce travail, un de ses biographés, afin de constater, vérifier les hypothèses lancées en 1997. Quatorze ans après, les activités culturelles du groupe *Impulso Latino* ont eu un impact

au-delà de La Legua, de la commune et même du pays. Aujourd'hui, Gustavo Arias est Président du Conseil des Organisations Sociales de La Legua, il intervient dans des collèges auprès des jeunes et est devenu conseiller municipal de la commune de San Joaquin. Il est indéniable de constater la fidélité, la constance, la détermination et la cohérence de ce groupe qui transparaît à la fin de l'entretien, lorsque l'auteur demande à Gustavo Arias si, après toutes ces années, il se sent encore identifié à sa banlieue :

Je me sens totalement identifié à La Legua, à ses habitants, aux sentiments des gens du quartier et totalement avec le groupe musical. Souvent, je ne peux pas séparer groupe et banlieue, ça va ensemble. (...) nous avons beaucoup avancé, nous avons enregistré sept disques (...) j'ai une compagne et nous deux assumons la famille (...) cherchant à gagner notre vie deci-delà. Pourquoi serions-nous tristes, si on peut être heureux ? (Espinoza, 2013 : 72) ¹⁵.

En guise de conclusion

Représenter le travail de recherche d'Erika Espinoza, à travers cet article, a signifié s'arrêter un instant, attendre, se souvenir de nos conversations amicales profondes, lire, se sentir et se toucher d'âme à âme afin de percevoir vraiment le chemin d'écriture et d'investigation de l'auteur et de construire une fidélité à sa mémoire, de dé-voiler une personnalité talentueuse, emprisonnée une grande partie de sa vie dans des peurs paralysantes, ne lui ayant pas permis d'éclore. Ce chemin de recherche a représenté un grand sacrifice pour son auteur : au départ, Erika Espinoza a vu ce contexte de recherche avec lucidité, puis les années passant, elle n'a plus rien vu et s'est même abîmé dans ce non-voir, pour au terme de quatorze années, re-prendre ce travail et le re-voir avec passion puisque tous les éléments avaient fini par faire partie intégrante d'elle-même. Erika Espinoza fut un atome d'humanité et de tendresse solidaires. Elle a toujours su faire abstraction de ses propres besoins pour servir ceux des autres, les plus marginalisés. Intuitive, solidaire et volontaire, Erika Espinoza s'est appropriée le monde des danseurs et chanteurs du groupe *Impulso Latino* et en a fait une œuvre anthropologique et artistique, avec ce talent d'animer tout ce qu'elle touchait par les mots, les sons, les couleurs. En reprenant son travail de recherche non-abouti, quatorze ans après, elle a démontré une patience historique pour clôturer ce chemin, non seulement pour elle-même, mais en vue de servir les membres du groupe *Impulso Latino*, avec la certitude que rien n'était achevé mais que tout était accompli.

La mise en abyme de cette recherche anthropologique a une seule prétention, celle d'éveiller un intérêt, de donner envie de lire le travail d'Erika Espinoza et d'en faire une référence pour d'autres travaux en anthropologie sociale ou en sociologie.

Bibliographie

Bertaux, D., 1980 « L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de Sociologie*, 69, p. 197-225.

Espinoza Allende, E., 2013. *Grupo juvenil Impulso Latino, sus manifestaciones socio culturales; el graffiti y el hip-hop. Población La Legua, Comuna de San Joaquín de Santiago. Tesis para optar al título de antropóloga y al grado académico de licenciada en antropología social*. Universidad Bolivariana, Escuela de antropología social. Santiago, Chile.

<http://biblio.ubolivariana.cl/ipac20/ipac.jsp?session=1Q6350047Q10G.28023&menu=-search&aspect=basic&npp=10&ipp=20&spp=20&profile=sibubst&ri=4&source=-%21biblioteca&index=.GW&term=Grupo+Juvenil+Impulso+Latino&x=0&y=0&aspect=basic> (Consulté le 17 mai 2016).

<https://drive.google.com/file/d/0B8RI9pbvUxfsaW5UWIN2eGl3b3c/view?usp=sharing> (Étant donné que la filière « Antropología social » de la Universidad Bolivariana de Santiago du Chili n'existe plus, ce texte a été mis en ligne le 20 octobre 2016 sur l'espace Google Drive de Marie-Noëlle Antoine. Pour ce faire, nous avons obtenu l'autorisation écrite d'Emilia Espinoza, soeur de l'auteur Erika Espinoza Allende, décédée le 18 septembre 2015).

Feixas, C., 1998. *De jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona : Ed. Ariel.

Freire, P., 1972. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires : Editado por Siglo XXI. 5ta edi.

Mead, M., 1971. *La antropología y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires : Siglo XX.

Mead, M., 1971. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Argentina : Granica Editor.

Notes

1. Titre original en espagnol: *Grupo juvenil Impulso Latino, sus manifestaciones socio culturales; el graffiti y el hip-hop. Población La Legua, Comuna de San Joaquín de Santiago. Tesis para optar al título de antropóloga y al grado académico de licenciada en antropología social. Autora: Erika Espinoza Allende. Profesor guía: Leonardo Piña Cabrera. Santiago, Chile julio 2013- Universidad Bolivariana, Escuela de antropología social*.

2. Las distintas experiencias me indicaban que habían niños y jóvenes que adoptaban valores a pesar del entorno de miseria, abandono, de adicciones y maltrato.

3. (...) constituyen construcciones culturales que les permiten comunicar sus sueños y esperanzas y denunciar la problemática de su entorno y de la sociedad a partir de esas formas de comunicación.

4. (...) expresiones culturales ligadas al graffiti y al hip-hop, generando dinámicas virtuosas de protección y autoprotección en contextos de riesgo social.

5. Para los jóvenes organizarse es identificarse como grafiteros y representar un modelo de sociabilidad que organiza el espacio y tiempo de vida cotidiana, para construir una segunda familia y una escuela de vida (...) me permitió darme cuenta de que habían construido su "rincón sagrado" (...) con los elementos para los graffitis, instrumentos musicales, libros, dibujos, bocetos, etc.

6. Por tanto el enfoque teórico aplicado se orienta más a ir reconociendo las huellas reales y diversas del mundo de los jóvenes estudiados. Generalmente se ignora y se les delimita en el marco de la violencia, de la amenaza subversiva.

7. Se inicia cuando adquieren en la Botillería una botella de jugo, la bebida estimula la conversación y entran en confianza para la realización del diseño del graffiti y luego la planificación de la ejecución y finalmente buscan el financiamiento. Definen (...) la muralla en que se pintarán el graffiti y los respectivos permisos para su realización.

8. (...) donde la solidaridad es una fuente inagotable.

9. Le pusimos Impulso Latino por el "impulso" que teníamos nosotros hacia los demás, como

el gran salto que teníamos preparado y Latino porque queremos lo latinoamericano, que no sea sólo de Usa, porque nosotros también existimos y somos creativos y tenemos nuestra cultura e historias que contar.

10. (...) 80% de los jóvenes de la población son delincuentes, han robado más de alguna vez y tienen adicción a la pasta base. Impulso Latino se siente diferente (...) porque están organizados, son los que se salvaron, estudian y tienen contacto con las autoridades de la Municipalidad.

11. (...) es la unión de sentimientos de uno con la unión de los sentimientos de otras personas que siente no igual a uno (...) pero sí parecido. Esa es la familia hip-hop, es la unión de personas que creen en algo común.

12. También el grupo me ha enseñado hartas cosas; a cambiar, a tener más personalidad, a pararse en un escenario, a hablar con personas mayores, hablar de hombre a hombre con las personas (...).

13. Quiero ser alguien en la vida, conocer más a nuestra gente, de nuestro pueblo, mucho más a fondo, me gustaría ser un cantante conocido y viajar por el país, esos son mis sueños, además me gustaría pintar en los trenes de aquí, bombardear todos los trenes, así.

14. (...) me dicen Lulo, mi abuelita me puso así porque cuando niño me decían que era malulo. Para mí primero están los graffitis, eso fue desde chico, cuando mi papá me enseñó a dibujar, más o menos a los tres o cuatro años (...) como a los cinco años me empezó a gustar a hacer monos, monos cuáticos (...) como a los nueve años, (...) salía con mi primo que era mayor que yo, él bailaba breik en ese tiempo, empecé a bailar fuerte todo estas cosas del hip-hop (...). Sé algo de política porque mi mamá sabe de política (...).

15. Me siento identificado totalmente identificado con La Legua, totalmente identificado con los pobladores, con el sentir del poblador y con el grupo musical totalmente, muchas veces no puedo separar grupo y población, eso va de la mano. (...) hemos avanzado hartos, llevamos siete discos sacado, (...) tengo una compañera que me acompaña y juntos vamos sacando la familia adelante (...) y buscamos la vida de un lado a otro. ¿ Por qué vamos a estar triste si se puede estar feliz?

Synergies Chili n° 12 / 2016



Comptes rendus
de travaux de recherche





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère

Isabel Alvarado Gutiérrez

Université de Concepción au Chili

Aix Marseille Univ., Centre National de Recherche Scientifique (Cnrs),

Laboratoire Parole et Langage (Lpl), Aix-en-Provence, France

isabel.alvarado.g@gmail.com

Reçu le 28-06-2016 / Évalué le 17-08-2016 / Accepté le 15-09-2016

Résumé

L'étude des influences translinguistiques occupe une place importante dans la recherche sur l'acquisition des langues. Dans le présent article, nous mettons en lumière le rôle joué par l'espagnol L1 dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère. Notre étude est basée sur un large corpus constitué par des productions écrites réalisées, tout au long de deux années académiques, par 28 étudiants de première année de la filière de Traduction/Interprétation en langues étrangères de l'Université de Concepción au Chili. Nous avons comparé notre corpus avec les stades de développement des pronoms compléments décrits pour le français afin de montrer que l'espagnol, langue de référence et fournisseur de structures, joue un rôle d'accélérateur ou de frein dans l'acquisition du système des pronoms compléments.

Mots-clés : acquisition du français langue étrangère, placement des pronoms compléments, transfert syntaxique, stades de développement

Influencia del español en la adquisición de la ubicación de los pronombres complementos en francés lengua extranjera

Resumen

El estudio de las influencias translingüísticas ocupa un lugar importante en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras. En el presente artículo nos interesamos en el rol que desempeña el español L1 en la adquisición de la ubicación de los pronombres complementos en francés lengua extranjera. Nuestro estudio se basa en un amplio corpus constituido por producciones escritas realizadas, a lo largo de dos años académicos, por 28 estudiantes de primer año de la Carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción en Chile. Comparamos nuestro corpus con las etapas de desarrollo de los pronombres complementos descritos para el francés con el fin de mostrar que el español, lengua de referencia y proveedor de estructuras, tiene un papel de acelerador o de freno en la adquisición del sistema de los pronombres complementos.

Palabras clave: adquisición del francés lengua extranjera, ubicación de los pronombres complementos, transferencia sintáctica, etapas de desarrollo

Spanish influence in the acquisition of complement pronouns' placement in French as a foreign language

Abstract

The study of cross-linguistic influences occupies an important place in Second language Research. In the present paper, we focus on the role played by Spanish L1 in the acquisition of complement pronouns' placement in French as a foreign language. Our study is based on a large corpus which consists of written productions collected throughout two academic years and written by 28 first-year students of the Translation/Interpretation in Foreign Languages academic program at Universidad de Concepción in Chile. We compare our corpus to the developmental stages of complement pronouns described for French in order to show that Spanish, as reference language and structures' supplier, plays the role of an accelerator or a brake in the acquisition of complement pronouns' system.

Keywords : acquisition of French as a foreign language, syntactic transfer, complement pronouns' placement, developmental stages

Introduction

Dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, il est assez difficile de démêler, dans la construction progressive de l'interlangue, ce qui doit être imputé au transfert des connaissances préalables (processus exogène) de ce qui est relatif à l'évolution développementale de l'interlangue (processus endogène) (Bono, 2007). Néanmoins, nous considérons, à la suite de la réflexion menée par Gass et Selinker (1994:6-7), qu'il ne faut pas opposer les processus développementaux de l'interlangue et le rôle des langues s'exprimant par le transfert. À travers cette vision intégrative, l'acquisition d'une langue étrangère est perçue comme un processus qui, d'un côté, possède sa dynamique d'évolution interne à travers les stades de développement et, de l'autre, reste ouvert aux influences translinguistiques.

1. Processus exogène : le rôle des langues sources dans l'acquisition d'une langue étrangère

Les phénomènes d'influence font partie inhérente de la manière d'apprendre des langues : c'est un processus incontournable dans la construction de la langue cible (Ringbom, 2007:2).

Cette vision positive du transfert, comme d'un processus somme toute naturel, nous montre qu'un changement s'est opéré dans l'appréhension du rôle des langues

dans l'acquisition par rapport à une époque où, selon la tradition behavioriste et comparatiste, ces phénomènes étaient perçus comme des processus perturbateurs de l'acquisition, à l'image de l'utilisation de la notion d'*interférence* définie comme une *déviaton* par rapport à une norme (Weinreich, 1953:1, cité par Murphy, 2003:3). Cette définition reflète tout à fait l'état d'esprit de la recherche scientifique de l'époque et les préjugés qui entouraient les situations de contact entre langues. Aujourd'hui, on considère que les transferts peuvent avoir un impact négatif mais également positif pour l'acquisition.

Dans les études sur les transferts syntaxiques dans l'acquisition plurilingue, la L1 est souvent considérée comme le fournisseur principal de structures. Ce recours privilégié à la L1 peut être interprété comme une forme de *conservatisme* rassurant de la part de certains apprenants qui *interprètent les données du français auxquelles ils sont exposés pour formuler des hypothèses qui sont en cohérence avec leur langue première* (Carlo *et al.*, 2009 : 109). La question de la similitude entre les langues (similitudes objectives ou perçues par les apprenants) est par ailleurs fondamentale puisqu'elle explique en partie les phénomènes d'influence. Ainsi, pour le cas de langues apparentées, les apprenants ont tendance à surgénéraliser les similitudes (Ringbom et Jarvis, 2009:109) et à réaliser des transferts aboutissant à des productions non conformes. Finalement, le rôle de la L1 dans le transfert grammatical est indéniable, notamment en vertu de son niveau de compétence et de son statut particulier. Son influence serait d'autant plus forte que la L3 est faible, c'est-à-dire en début d'acquisition : l'interlangue y serait particulièrement perméable à l'influence des langues sources notamment aux langues proches typologiquement (Bardel et Lindqvist, 2007:135).

Après avoir analysé l'influence des deux langues sources de nos étudiants (espagnol L1 et anglais L2) dans la construction du groupe verbal en français L3 (Alvarado, à paraître, a), nous nous intéressons ici exclusivement à l'influence de l'espagnol L1, langue source de majeure compétence mais également langue proche du français, en ce qui concerne le placement des pronoms compléments.

2. Processus endogène : itinéraires d'acquisition des pronoms compléments en français langue étrangère

Dans cette sous-section, nous aborderons les processus endogènes dans l'acquisition d'une langue étrangère et nous nous concentrerons sur les études qui ont tenté d'établir des séquences de développement stables et communes à des apprenants ayant des L1 différentes. Le rôle des langues sources y est très limité, tout au plus peuvent-elles jouer un rôle de frein ou d'accélérateur dans le passage d'une

étape à la suivante, ne paraissant pas affecter les séquences développementales en elles-mêmes (Carlo *et al.*, 2009:309).

Il existe quelques études ayant analysé l'ordre d'acquisition des pronoms compléments en français. Celles-ci ont permis de mettre à jour les liens étroits entre l'acquisition des pronoms compléments et les autres dimensions du verbe comme la flexion du verbe, la complexité structurelle du groupe verbal, la négation, etc. Nous présenterons les études de Towell et Hawkins (1994) et de Bartning et Schlyter (2004). Il est à noter que ces itinéraires ont été établis à partir de corpus oraux : leur transposition à l'écrit n'est donc ni automatique ni évidente. Ils nous donnent néanmoins des indications sur les processus à l'œuvre et les tendances d'évolution dans l'acquisition du système des pronoms compléments.

Dans Towell et Hawkins (1994:133), les séquences d'acquisition ont été définies à partir d'apprenants anglophones. L'étude de Bartning et Schlyter a permis de dégager des séquences de développement semblables à celles de Towell et Hawkins alors qu'il s'agit dans ce cas d'apprenants suédophones (Bartning et Schlyter, 2004:290-291).

Tableau 1 : Itinéraires de développement du système des pronoms compléments chez Towell et Hawkins (1994) et Bartning et Schlyter (2004)

Étude de Towell et Hawkins (1994)	Étude de Bartning et Schlyter (2004)	Phrases-modèle
A. Placement postverbal (1)	A. Omission ou remplacement par un syntagme nominal (2)	
B. Omission du pronom (2)	B. Placement postverbal (1)	
C. Position intermédiaire dans les verbes conjugués à un temps composé (3)	C1. Placement intermédiaire entre verbe modal et verbe lexical (correct) (4) et entre l'auxiliaire et le verbe lexical (incorrect) (3) C2. Placement préverbal (pour les verbes lexicaux finis) (5)	(1) *J'ai reconnu le. (2) *J'ai reconnu ø. (3) *J'ai le reconnu. (4) Je peux le faire. (5) Je te vois. (6) Je l'ai reconnu.
D. Placement préverbal (5 et 6)	D. Placement préverbal (notamment avant l'auxiliaire) (6) E. Apparition de « en » et « y »	

Dans ces deux études, les premiers stades sont marqués par des stratégies d'évitement ou des placements postverbaux. Par la suite, le pronom peut se placer en position intermédiaire pour les verbes conjugués à un temps composé comme s'il s'agissait de structures à deux verbes. Le placement préverbal se fait en deux temps, avec un délai plus long pour les formes composées. Finalement, les pronoms « en » et « y » sont caractéristiques des niveaux d'acquisition plus avancés.

Comme nous ne disposons pas de description complète des itinéraires d'acquisition des pronoms par des hispanophones, nous considérons les stades de développement décrits dans les deux études présentées ci-dessus comme des indications concernant les possibilités de réalisation de l'interlangue. Nous procéderons à la comparaison des occurrences en français de notre étude avec ces descriptions d'itinéraires de développement afin de montrer que toute variation par rapport à l'état de l'interlangue décrit pourrait signifier que l'influence de l'espagnol serait à l'œuvre. Le repérage des transferts dans l'interlangue des apprenants suppose le postulat suivant : leur production porte les traces de ces phénomènes d'influence. Ce repérage se fait le plus souvent par des méthodes indirectes et, donc, plus ou moins fiables (Alvarado, à paraître, b). Ici, la comparaison avec les stades de développement peut seulement nous suggérer l'existence de transfert et non pas nous en donner une preuve définitive.

3. Notre étude

Notre étude se propose d'analyser l'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement du pronom complément en français langue étrangère. Remarquons d'abord que les systèmes des pronoms compléments sont très proches dans les deux langues, puisque les pronoms *y* sont souvent en position préverbale. Il existe néanmoins deux cas pour lesquels les placements ne coïncident pas dans les deux langues : pour les verbes à l'infinitif et dans les structures « modal + infinitif ». Les coïncidences de placement, mais également ces légères différences, offrent à notre sens l'occasion d'étudier les possibilités de transferts positifs et négatifs dans l'interlangue en français. Plus précisément, nous nous posons les questions de recherche suivantes :

- a. Certains placements sont-ils conformes aux stades de développement décrits dans la littérature ?
- b. S'il existe des différences de distribution et d'évolution par rapport aux stades de développement, ces différences sont-elles la preuve de l'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments ?
- c. L'espagnol joue-t-il un rôle facilitateur ou perturbateur pour l'acquisition du placement ?

Les informateurs de notre étude sont 28 étudiants de première année de la filière de Traduction/Interprétation en langues étrangères de l'Universidad de Concepción (Chili) ayant choisi l'anglais et le français. Notre recherche porte sur les années académiques 2013 et 2014. En 2013, nous avons sélectionné 14 étudiants ; en 2014, nous en avons choisi 20 dont 6 étaient déjà des étudiants de 2013 ayant redoublé. Ces étudiants ont commencé leur première année avec un niveau débutant en français.

Pour chacun des 28 étudiants sélectionnés, nous disposons d'un certain nombre de productions écrites relevées tout au long des années académiques 2013 et 2014. Ces productions correspondent aux rédactions exigées par les examens sur table qui jalonnent leur année académique de mars à décembre : les étudiants ne disposaient donc, d'aucune aide et, surtout, leur temps était limité. Notre corpus est donc constitué de 166 écrits pour 2013 et de 318 écrits pour 2014.

Travailler sur du corpus écrit présente à notre sens de nombreux avantages pour l'analyse de l'interlangue et la détermination du rôle des langues sources car, même si les apprenants disposent d'un temps très limité, ils ont la possibilité de relire leurs énoncés, ce qui *suggère [que ceux-ci] sont perçus comme étant conformes à la norme* (Bono, 2007: 6-7). Leur production est donc le résultat d'une prise de décision plus ou moins consciente qui obéit au souci de la norme.

4. Analyse des résultats

Dans cette sous-partie, nous présenterons les résultats des corpus écrits des années 2013 et 2014. Nous y avons repéré les structures verbales contenant des pronoms compléments suivants :

- a. des pronoms compléments objets directs et indirects ;
- b. des pronoms « en » et « y » ;
- c. des pronoms réflexifs accompagnant les verbes que ceux-ci soient effectivement pronominaux en français (*Il se lève*) ou non (**Il se dort*).

Nous avons également classé ces occurrences en fonction du type de structure verbale afin de mieux faire apparaître les différences de placement existant dans les deux langues en présence, soit :

- a. pour les structures avec des verbes à la forme finie : les verbes conjugués à un temps simple et composé, les verbes à l'impératif (affirmatif et négatif) ;
- b. pour les structures non finies : les verbes à l'infinitif présent affirmatif ;
- c. pour les structures complexes : les structures du type « verbe modal/aspectuel + infinitif ».

Le Tableau 2 montre le nombre d'occurrences pour les corpus de 2013 et 2014 correspondant au placement des pronoms compléments pour chaque type de structure.

Tableau 2 : Occurrences du placement du pronom complément par type de structure verbale (corpus de 2013 et 2014)

Position	Formes finies									Formes non finies		Structure complexe			
	Temps simple		Temps composé			Impératif				Infinitif		Modaux/ aspectuels + Infinitif			
	Aff. ou nég.		Aff. ou nég.			Aff.		Nég.		Aff.		Aff. ou nég.			
	A	P	A	I	P	A	P	A	P	A	P	A	I	P	
Corpus 2013	201	0	62	6	2	0	15	0	0	11	4	16	30	9	356
Corpus 2014	521	4	195	7	0	0	28	3	0	38	11	29	84	13	933

Légende

A : placement avant le verbe

I : placement intermédiaire

P : placement après le verbe

Aff. : forme affirmative

Nég. : forme négative

4.1. Résultats pour les verbes à un temps simple

Les résultats de 2013 et 2014 sont très semblables : ils montrent une surreprésentation du placement antéposé par rapport au placement postposé. Le placement préverbal est par ailleurs, conforme à la langue cible : les étudiants maîtrisent donc le placement du pronom pour les verbes conjugués à un temps simple. En 2013, 100% des occurrences sont conformes au placement dans la langue cible. En 2014, nous dénombrons 521 occurrences antéposées contre seulement 4 occurrences postposées. Même si la structure avec verbe conjugué à un temps simple est perçue comme une structure facile, nous avons vu que les premiers stades de développement décrits sont normalement marqués par un placement postposé du pronom complément. Il est possible d'expliquer cette surreprésentation des placements antéposés par l'existence, surtout en début d'apprentissage, de formules figées non

analysées (ou *chunks*), notamment pour les verbes et expressions très courants et/ou appris de manière précoce : *Je m'appelle, je vous présente, je t'aime*, etc. À notre avis, ce phénomène seul ne suffit pas à expliquer le très grand nombre d'occurrences de pronoms compléments placés avant le verbe. Cette tendance claire à produire des pronoms en position préverbale montre que l'influence de l'espagnol est à prendre en considération : le transfert de structure à partir de l'espagnol a un effet facilitateur en limitant la production de placements postposés et en leur permettant de passer plus rapidement à des étapes réputées plus avancées du point de vue du placement du pronom.

4.2. Résultats pour les verbes à un temps composé

En ce qui concerne les structures avec des verbes à une forme finie composée (verbes au passé composé), les occurrences les plus nombreuses sont les placements antéposés conformes. Cependant, nous avons relevé une quantité non négligeable de placements intermédiaires, entre l'auxiliaire et le verbe au participe passé. Ce type de placement correspond à un stade de développement décrit dans la littérature : il s'agit du stade C chez Towell et Hawkins (1994) et Bartning et Schlyter (2004). Ces problèmes de placements intermédiaires concernent très peu d'étudiants (3 en 2013 et 3 en 2014), de niveaux de compétence assez variés, dont les problèmes d'acquisition pour ce type de structure semblent s'expliquer par des facteurs linguistiques. En effet, si l'on regarde plus en détail les caractéristiques du verbe lui-même, nous remarquons que les placements intermédiaires sont moins probables avec des verbes pronominaux, à condition que l'auxiliaire utilisé soit bien le verbe « être ». Dès que l'auxiliaire employé avec ces pronominaux est le verbe « avoir », des problèmes de placement peuvent se produire comme dans l'exemple suivant :

(7) **et en 2005 j'ai me re-marié avec Ségolène Dupré. (Mar, 2013)*

Ce cas est à rapprocher des autres occurrences où nous trouvons le passé composé conjugué avec le verbe « avoir », ici, la structure « j'ai », abondamment employée dans le cas du présent de l'indicatif, semble soudée et empêche en quelque sorte le pronom de se placer avant le verbe, le rejetant ainsi en position intermédiaire :

(8) **et j'ai le adoré. (DanG, 2013)*

(9) **et j'ai lui demandé (Yoh, 2014)*

Les placements intermédiaires affectent également les pronoms « en » mais surtout « y », réputés difficiles à maîtriser (cf. section 2), comme dans les exemples suivants :

(10) **et nous avons y mangé beaucoup de plat du poison de la riviere « Calle-Calle »*, (Mar, 2013)

(11) **et nous sommes y restés pendant deux semaines*. (MarP, 2014)

Cependant, malgré ces quelques problèmes de placements qui s'expliquent par des facteurs linguistiques et des problèmes dans le traitement de la structure, il y a tout de même une surreprésentation des placements antéposés. Cette tendance claire nous fait penser que l'espagnol, qui présente également un placement préverbal pour ce type de structure, joue un rôle facilitateur dans l'acquisition du placement du pronom et limite la production de placements intermédiaires, qui ne sont le fait que d'une minorité d'apprenants.

4.3. Résultats pour les verbes à l'impératif

Passons à présent aux verbes à l'impératif. L'impératif est intéressant puisque les pronoms compléments se placent différemment, selon que l'impératif soit affirmatif et négatif, en français - comme en espagnol d'ailleurs. Ici, les occurrences à l'impératif négatif sont peu nombreuses par rapport à l'impératif affirmatif : le corpus de 2013 n'en contient aucune et le corpus de 2014 seulement 3, toutes conformes à la langue cible. Pour ce qui est de l'impératif affirmatif la situation est très claire puisque nous avons 43 placements postposés et aucune occurrence préverbale. Notre corpus montre donc une tendance claire : les étudiants ne produisent que des occurrences conformes. Ces résultats montrent une fois encore l'influence du placement des pronoms en espagnol : le placement étant le même qu'en français, le transfert semble assez évident et pratique pour les étudiants. Il est facilitateur car, alors que la structure de l'impératif n'est pas une structure simple, il empêche la production de placements non conformes.

4.4. Résultats pour les verbes à l'infinitif

La seule forme non finie que nous rencontrons dans notre corpus, et contenant des pronoms compléments, est l'infinitif présent affirmatif. Ici encore, nous dénombrons une majorité de placements conformes à la langue cible, c'est-à-dire antéposés. Mais contrairement aux structures précédemment analysées, un nombre important d'étudiants est concerné par les placements non conformes. Cette structure pose problème à certains puisqu'ils ne produisent que des placements non conformes, en très petit nombre qui plus est, ce qui témoignerait également d'une stratégie d'évitement de la structure. D'autres passent par une étape où ils produisent des placements postposés avant de produire des placements conformes :

pour eux, l'élévation de leur niveau de compétence général s'accompagne d'une acquisition de la structure. Pour les étudiants restants, les plus nombreux, leur état d'interlangue montre des alternances constantes entre des placements antéposés et postposés. L'évolution de la compétence en langue ne leur permet pas de stabiliser le placement et d'acquérir la structure. Aucun facteur linguistique lié aux caractéristiques du verbe lui-même ne semble expliquer cette proportion plus importante de placements non conformes. Nous ne notons pas non plus de différence de traitement entre les pronoms compléments des deux premières personnes et les pronoms de la troisième personne : les problèmes de placement affectent tous les types de pronoms (directs et indirects) et toutes les personnes. Pour nous, il apparaît plutôt que la divergence de placement entre l'espagnol et le français joue un rôle perturbateur pour le placement du pronom : les placements non conformes sont plus nombreux et plus pérennes, et cohabitent souvent avec des placements conformes. L'influence de l'espagnol est ici négative : elle freine l'apprentissage et la stabilisation précoce de l'acquisition du placement, contrairement aux structures précédemment analysées.

4.5. Résultats pour les structures complexes à deux verbes

Comme dans le reste de notre corpus, les placements conformes à la langue cible (c'est-à-dire intermédiaires dans ce cas précis) sont majoritaires. Néanmoins, les placements non conformes représentent une proportion non négligeable, en particulier pour ce qui est des placements antéposés. Ces derniers ne sont pas les plus évidents à produire pour des apprenants en début d'acquisition : ce sont les placements postverbaux qui seraient les plus attendus. Ceux-ci sont produits mais de manière moins massive. Si l'on regarde l'évolution des résultats généraux tout au long des deux années académiques, les occurrences non conformes (antéposées et postposées) sont distribuées tout au long des mois d'apprentissage : il n'y a pas de fréquence d'apparition plus importante pour les placements postposés en début d'apprentissage.

La situation la plus fréquente est celle d'étudiants produisant des placements conformes et non conformes. Un certain nombre d'étudiants présentent l'évolution suivante : placements non conformes → placements conformes, avec un passage éventuel par une phase où placements conformes ou non conformes peuvent cohabiter, comme pour Rod-2014 qui, dans la même copie, peut produire les deux occurrences suivantes :

(12) *Verá, ma meilleure amie on va se marier*, (Rod-2014)

(13) **Oh lá lá, quand est qu'elle se va marier ?* (Rod-2014)

Pour tous les autres apprenants, nous assistons à une alternance et/ou une cohabitation de placements conformes et non conformes, sans qu'une évolution claire ne se dessine. Nous n'avons pas pu mettre en lumière des facteurs linguistiques ou des facteurs liés à l'évolution du niveau de compétence expliquant la distribution des occurrences non conformes. Les fluctuations remarquées ici sont caractéristiques d'états d'interlangue n'ayant pas encore définitivement acquis la structure. Statistiquement, en comparaison avec les autres structures, l'existence de placements avant ou après le groupe verbal est loin d'être un phénomène marginal. D'après nous, l'explication de ces phénomènes par le seul état de l'interlangue est à nuancer au profit d'une explication qui tiendrait également compte de l'influence (négative) exercée par l'espagnol. En effet, en espagnol le pronom complément peut se situer en tête de groupe verbal (*lo vas a amar*) ou en fin de groupe (*vas a amarlo*). Nous retrouvons ces deux positions dans notre corpus. L'existence de deux placements possibles en espagnol ne permet pas à la majorité des étudiants de fixer leur interlangue, notamment quand les modaux sont des cognats comme les verbes « aller » et « pouvoir ». Cette non-coïncidence de placement entre le français et l'espagnol perturbe, pour une majorité, l'acquisition du placement intermédiaire.

Conclusion

Ainsi, notre corpus contient des occurrences qui rappellent les stades de développement décrits des modèles de Towell et Hawkins (1994) et de Bartning et Schlyter (2004) : dans ces descriptions, comme dans certains cas dans notre corpus, les placements postposés ou intermédiaires précèdent ou cohabitent avec la production de placements antéposés. Cependant, la durée du passage par ces stades dépend d'une autre force à l'œuvre dans l'acquisition du système des pronoms compléments : l'influence de leur placement en espagnol. En effet, là où les placements coïncident dans les deux langues, les étudiants produisent des placements non conformes en petit nombre. Ceux-ci s'expliquent d'ailleurs généralement par des facteurs de nature linguistique et concernent un nombre limité d'étudiants. En revanche, là où il y a une divergence dans le placement du pronom entre les langues, les placements conformes semblent plus difficiles à acquérir et les passages par les stades de développement bas ou intermédiaires semblent plus durables. Le plus souvent, l'interlangue des apprenants montre une grande variabilité, c'est-à-dire des étapes assez longues où différentes formes et placements peuvent cohabiter, où les accidents et les maladroites, tout comme les heureux hasards peuvent survenir.

La proximité typologique entre l'espagnol et le français explique l'influence prépondérante et généralisée de leur langue maternelle sur le placement des

pronoms compléments en français, la surgénéralisation des similitudes aboutit à des productions conformes ou à des transferts négatifs. Les hésitations de l'interlangue, les acquisitions précoces ou plus laborieuses de certains placements portent également la marque de la tension qui existe entre l'influence de l'instruction d'une part et l'intuition linguistique des apprenants, basée sur leur perception des relations formelles entre les langues. Notre corpus montre une tendance claire : l'espagnol influence les processus d'acquisition et modifie les rythmes d'acquisition soit en accélérant l'acquisition de structures réputées difficiles (par exemple, le placement antéposé) soit en perturbant l'acquisition des placements conformes par transfert de placements erronés chez de nombreux apprenants.

Ainsi, l'espagnol L1 influence de manière générale le placement du pronom complément en français même si l'aspect développemental est également un processus parallèle dans la constitution de la grammaire dans l'interlangue en français. Les deux phénomènes ne s'opposent d'ailleurs pas et travaillent souvent de concert, les phénomènes d'influence pouvant accélérer ou freiner l'acquisition. L'espagnol constitue le système de base à partir duquel se construit le système des pronoms compléments en français.

Bibliographie

Alvarado, I. à paraître, a. Rôle des langues sources dans l'acquisition du français L3 : étude de quelques transferts syntaxiques dans le groupe verbal. In : *Actes des 18^e Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage*, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, 11 et 12 juin 2015.

Alvarado, I. à paraître, b. Traces des langues sources dans l'acquisition du français L3 : une étude des transferts syntaxiques dans le groupe verbal. In : *Actes du Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling 2015 Trace(s)*, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 15 et 16 oct. 2015.

Bardel, C., Lindqvist, C. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In : M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla et G. Pallotti (dir.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Napoli, 9-10 février 2006. Perugia : Guerra Editore, p. 123-145.

Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14, p. 281-299.

Bono, M. 2007. Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. In : *Actes du colloque international - Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, 6-8 septembre 2006.

Carlo, C., Granget, C., Kim, J. O., Prodeau, M., Véronique, D. 2009. *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Gass, S., Selinker, L. (dir.) 1994. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam : John Benjamins.

Murphy, S. 2003. « Second language transfer during third language acquisition ». *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(2), p. 1-21.

Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Ringbom, H., Jarvis S. 2009. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. H. Long et C. Doughty (dir.), *The handbook of language teaching*. Chichester: WileyBlackwell, p. 106-118.

Towell, R., Hawkins, R. D. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.

Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. The Hague, NL: Mouton.

Synergies Chili n° 12 / 2016



Annexes



Profils des auteurs



Anne Aubry effectue sa formation universitaire en France (Licence de Lettres Modernes à la Sorbonne, Paris-IV), au Québec (Dea de Littérature francophone à l'Université Laval) et en Espagne (Thèse doctorale : « La venue à l'écriture de George Sand et de Laure Conan » soutenue en 2012 à l'Université de Séville). Elle est *Profesora Contratada Doctora* à l'Université Pablo de Olavide de Séville, dans le Département de Philologie et Traduction où elle enseigne la Langue et la Culture françaises ainsi que la Didactique du Fle. Ses principaux domaines de recherche et ses publications concernent l'émergence de la « conscience auctoriale » dans la littérature féminine au XIX^{ème} siècle d'une part, et chez les auteurs francophones féminines contemporains d'autre part (Assia Djebar, Malika Mokeddem, Leïla Sebbar).

Sébastien Dubé est détenteur d'un Doctorat en Sciences Politiques de l'Université de Montréal (2008) et réside à Santiago du Chili depuis 2009. Après un séjour de recherche postdoctorale à l'Université du Texas en Austin durant l'année 2009, il fut Directeur du Programme de Baccalauréat en Sciences Sociales et Humanités de la Universidad Diego Portales de 2010 à 2015. Depuis 2015, il est Professeur adjoint au Département d'Histoire de l'Université de Santiago et enseigne principalement au sein de la Licence en Études internationales. Il conduit actuellement un projet d'Initiation à la Recherche de «Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico» (Fondecyt) sur les Relations internationales en Amérique latine et les processus d'intégration dans la région.

Perrine Delbury est née en France, elle déménage après le baccalauréat aux États-Unis où elle effectue des études universitaires de biologie humaine, puis de neurologie. Au bout d'un an, elle quitte son laboratoire de recherche en neurochirurgie pour deux ans de bénévolat dans une clinique d'attention aux patients du Vih au Nicaragua, une aventure qui se prolonge quatre ans de plus durant lesquels, elle dirige une association pour les femmes et adolescentes en situation d'exploitation sexuelle commerciale. A son arrivée au Chili en 2006, son temps est partagé entre le réseau des Ongs de l'Enfance de la région du Bío-Bío et l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (Svt) au lycée français de Concepción. Reçue au concours de l'enseignement, elle part enseigner en France, puis à Santiago du Chili, avant de revenir à Concepción en 2016. Tirant de ce parcours un regard

distancié, elle s'en sert pour mieux examiner les différents systèmes éducatifs et pour s'engager pleinement dans la recherche d'un enseignement plus égalitaire et moins excluant. Elle est co-auteur du site *Svt-Égalité* pour un enseignement plus humaniste des sciences de la vie et de la terre.

María Isabel Cortez est Docteur en Mathématiques de l'Université de Bourgogne (2005) et docteur en Sciences de l'ingénierie de l'Université du Chili (2005). Elle est actuellement professeur associé du département des Mathématiques et Sciences de l'Informatique de l'Université de Santiago du Chili et directrice du programme de doctorat en mathématiques de cette université. Elle est également membre du collectif *Femmes mathématiciennes* (<http://www.muieres-matematicas.cl/>) et du réseau d'études sur le genre de l'Université de Santiago du Chili.

Jeanne Hersant est Docteur en Sociologie de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (2007). Elle est actuellement professeur associé du département de Sociologie et chercheur au Centre d'Études Avancées de l'Université de Playa Ancha. Elle est également membre permanent du conseil académique du programme de doctorat en Gestion et Politiques Éducatives de l'Université de Playa Ancha et membre du Groupe d'Études Histoire et Justice (<http://historiayjusticia.org/>). Elle est par ailleurs, rattachée comme chercheur associé au Centre Émile Durkheim de l'Université de Bordeaux. .

Pablo Segovia Lacoste est Docteur en sciences du langage de l'Université Paris 13. Il a été assistant d'espagnol à l'ufm de Montpellier et attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université des Antilles. Actuellement, il est enseignant et chercheur au Département d'espagnol de l'Université de Concepción. Son domaine de recherche est principalement l'analyse du discours sur lequel il a déjà publié de nombreux articles.

Dagmar Veselá est Docteur en Sciences du Langage (linguistique romane) à l'Université Matej Bel de Banská Bystrica. Elle a réalisé sa thèse de doctorat en 2010 à l'Université Komenius de Bratislava en Slovaquie sur le thème « L'analyse syntactico-sémantique de la langue spécialisée du design ». Elle s'intéresse également à la problématique de la traduction de textes spécialisés, de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans la formation universitaire à l'interprétation, des droits linguistiques, de la terminologie de l'Union européenne, des verbes et des industries créatives. Actuellement, elle travaille sur le projet scientifique intitulé « Anglicismes dans les textes spécialisés de provenances romane et slave du domaine des industries créatives sur la base d'un corpus ».

Eliana Verónica Romo López est PhD en psychologie et éducation de l'Université de Grenade, en Espagne (2010); elle est également Master dans la Recherche

Éducative de l'Université Académie d'Humanisme Chrétien du Chili (2002) et licenciée en Éducation de l'Université Centrale du Chili (1987). Elle est diplômée comme éducatrice préscolaire de l'Université du Chili (1972) et professeur de musique de l'Université Educare du Chili (1996). Elle a obtenu son Baccalauréat en études indépendantes (Art Education) à l'University of Waterloo au Canada (1982). Elle a réalisé enseignement et recherches dans les universités du Chili: Cardinal Silva Henríquez, Centrale du Chili ainsi que dans l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (Omep Chili), et Amnistie Internationale Chili, dans les domaines de l'art, de la musique, du curriculum de l'Éducation Préscolaire et de la méthodologie de recherche éducative et des droits de l'homme. Elle est membre de l'Équipe d'Éducation sur les Droits de l'Homme d'Amnistie Internationale au Chili et enseignante à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Centrale.

Marie-Noëlle Antoine fut institutrice en France puis, elle a pris son envol pour l'Amérique du Sud, à l'âge de 25 ans, où elle s'est toujours engagée pour une éducation plus juste, plus accueillante, plus généreuse, plus joyeuse, ceci auprès de publics extrêmement divers et complexes (enfants des rues ; jeunes filles en prison...). Elle a repris tardivement des études universitaires, tout d'abord un Master Professionnel en Ingénierie de Formation Linguistique à la Sorbonne et ensuite, un Doctorat en Éducation à Nice Sophia Antipolis. Elle préfère se définir comme une artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Elle est conteuse, artiste-clown et possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également d'autres langues ou des professionnels de l'éducation en général : elle nomme sa proposition formative *Trans-Formation* et y entrelace l'analyse des pratiques pédagogiques, la représentation théâtrale et le conte.

Isabel Alvarado Gutiérrez est professeur de langue, littérature et culture françaises à l'Université de Concepción au Chili, depuis 2004. C'est son expérience professionnelle auprès d'apprenants de tous niveaux qui l'a poussée à s'intéresser aux processus d'acquisition des langues étrangères. Depuis 2014, elle réalise une recherche doctorale à Aix-Marseille Université et au Laboratoire Parole et Langage, en France. Sa thèse porte sur le rôle des langues sources et les phénomènes de transferts syntaxiques dans l'acquisition du groupe verbal en français L3 par les étudiants de première année de la filière de Traduction/Interprétation en langues étrangères de l'Université de Concepción. Ses thèmes de recherche tournent autour de l'acquisition des langues et du lien entre les recherches acquisitionnistes et la didactique des langues étrangères.

Appel à contributions permanent



Synergies Chili est une revue francophone de Sciences Humaines et Sociales éditée par le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale, en partenariat avec la FMSH, Fondation Maison des Sciences de l'homme de Paris) selon une fréquence de parution annuelle. Fondée en 2005, elle est indexée dans de nombreuses bases internationales de revues scientifiques de haut niveau : Scopus, Journal Metrics, ERIH Plus, DOAJ, EbscoHost, Latindex, etc. La Rédaction de *Synergies Chili* lance pour ses prochains numéros un appel à contributions permanent, largement ouvert aux chercheurs francophones.

Cet appel est adressé :

- 1) en priorité, à tous les chercheurs francophones menant leurs travaux au Chili, désireux d'écrire et d'être publiés en français dans leur domaine de recherche, dans une revue de qualité et de grande visibilité internationale ;
- 2) en priorité et en particulier, aux pré-doctorants, doctorants, post-doctorants des universités et menant leurs recherches au Chili ou ailleurs ;
- 3) dans la limite de l'espace éditorial disponible, aux travaux de chercheurs de tous pays portant sur des thématiques pertinentes pour le contexte chilien et latino-américain.

Les chercheurs, professeurs, pré-doctorants, doctorants, post-doctorants francophones chiliens sont donc 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

Par ailleurs, nous disposons de trois rubriques spécifiques:

1. *Ecritures interculturelles* : il s'agit de textes courts, mettant en valeur ce qui concerne les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes, leurs points communs, leurs interactions, leurs échanges, leurs relations, etc.

2. *Comptes rendus de travaux de recherche* rédigés en français: les propositions de comptes rendus d'ouvrage, de thèse, de mémoire et divers travaux universitaires sont acceptées dans cette rubrique. Le compte rendu doit être un texte succinct, court, concis d'un maximum de 3 à 4 pages, soit sous la forme d'un résumé ou d'une synthèse de contenu, soit sous la forme d'un jugement de valeur concernant les aspects les plus significatifs, les principales faiblesses et les points forts.

3. *Entretien avec...*: cette rubrique rapportera un entretien dirigé avec des personnes connues ou moins connues du monde des Sciences Humaines et Sociales.

Avantages

L'envoi d'une proposition (résumé de 300 mots avec quelques références bibliographiques) à la rédaction de la revue *Synergies Chili* permet aux étudiants et doctorants de bénéficier d'une formation à l'expression scientifique francophone et à tout auteur de l'encadrement éditorial et scientifique du GERFLINT jusqu'à la publication de son article (s'il est définitivement accepté) et même au-delà, puisque son article entrera dans le *Programme international d'indexations et de diffusions des revues Synergies du GERFLINT* dès sa mise en ligne sur la Base bibliographique et scientifique du GERFLINT.

Normes et fonctionnement

➤ Les propositions peuvent être envoyées pour évaluation à tout moment de l'année. Pour chaque projet reçu, un délai raisonnable de réponse et de traitement de 1 à 3 mois sera nécessaire.

➤ 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.

➤ Les auteurs 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>

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

➤ 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/>

Contact et envoi des propositions: synergies.chili@gmail.com

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

Consignes aux auteurs



- 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. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées 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 et de représentation ». 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** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, 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. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni 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. 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 turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours 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 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 français 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 numérisé, 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. 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° 12/2016

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

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

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

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Chili, n° 12/2016

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

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

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer au Chili en décembre 2016

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

Ce numéro 12 de la revue *Synergies Chili* s'aligne sur les nombreux débats scientifiques actuels et sur les dernières orientations de recherches de l'Unesco portant sur les inégalités sociales dans des contextes très différents, y compris le contexte latino-américain, en se fondant sur deux notions clés: *Inclusion et Exclusion*. En effet, celles-ci permettent d'englober un large éventail de préoccupations aussi bien théoriques qu'empiriques et interventionnistes.