

Numéro 13 / Année 2017

Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Quand les sciences du langage croisent
d'autres disciplines scientifiques...**

Coordonné par Patricia Rojas
et Christian Rivera



Synergies Chili

Numéro 13 / Année 2017

Quand les sciences du langage croisent
d'autres disciplines scientifiques...

**Coordonné par Patricia Rojas
et Christian Rivera**



REVUE DU GERFLINT
2017

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 fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité de l'édition : Annuelle

ISSN 0718-0675 /ISSN en ligne 2260-6017

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

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, 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 n° 13 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-chili>



**INSTITUT
FRANÇAIS**
CHILE



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
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
ZDB

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

Quand les sciences du langage croisent d'autres disciplines scientifiques...

Coordonné par Patricia Rojas
et Christian Rivera

Sommaire

Marie-Noëlle Antoine	7
Éditorial	
Patricia Rojas, Christian Rivera	9
Présentation	
Articles thématiques	
Julien Vanhulst, Adrián E. Beling	15
Esquisse pour une généalogie <i>glocale</i> du <i>Buen Vivir</i>	
Ibada Hilal, Haneen Abudayeh	27
Traduction et texte descriptif : Reconstitution ou déformation de l'image voulue	
Alice Fiorentino, Eric Castagne	39
Médiation linguistique et inclusion : le cas des familles adoptives	
Marybexy Calcerrada Gutiérrez, Miguel Rojas Gómez	55
Identidad en la diferencia: principio constructor de la identidad de género inclusiva	
Claudio Broitman, René Jara	69
Les barrages et leurs promoteurs. Pour un discours de la technique dans la controverse d'Hydro-Aysén	
Rodolfo Bächler Silva	81
Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela	
Nabila Maarfa	95
Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangère	
Naouel Boubir	107
L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée pour les enseignants de français	

Annexes

Profils des contributeurs	119
Consignes aux auteurs.....	125
Le GERFLINT et ses publications	129



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Marie-Noëlle Antoine
Chercheur indépendant, Santiago du Chili

En numérogie, le 13 symbolise la fin de quelque chose et le commencement d'autre chose. En d'autres termes, la mort de quelque chose et la renaissance d'une autre. Le 13 symbolise un changement important, pouvant être dans le bon ou le mauvais sens. Il n'est donc ni bon ni mauvais en soi. La transformation et le renouveau symbolisent donc le nombre 13. Celui-ci est signe d'une nouvelle construction, de nouvelles bases, d'un important changement. C'est cette essence qui parsème le volume 13 de *Synergies Chili, Année 2017*. En effet, il s'agit bien d'un commencement d'autre chose, dans le sens où nous lançons le premier numéro qui répond à un appel à contribution permanent. L'appel à contribution permanent est différent d'un appel axé sur un thème, étant donné qu'il ouvre les portes constamment aux textes scientifiques, il permet ainsi, une flexibilité temporelle et thématique. Cependant, il est évident que nous ne recevons pas forcément plus d'articles, en effet, rien n'est gagné d'avance car la promotion et l'envie de collaborer dans une revue scientifique se tissent au fil du temps. Le GERFLINT a cousu un fil conducteur pour cette collaboration, c'est celui de se poser en tant qu'une école mondiale de l'écriture scientifique. Cette impulsion invite les comités de lecture et d'évaluation des revues *Synergies* à ne pas refuser définitivement les articles¹, mais bien plus à accompagner les auteurs dans la durée de leur formation et dans la correction, c'est-à-dire dans la dé-construction et re-construction de leurs textes. Il s'agit bien d'une véritable pédagogie de l'erreur dont la revue *Synergies Chili* s'est imprégnée déjà depuis plusieurs numéros, notamment les revues *Synergies Chili* n°s 9, 10, 11, 12 et 13.

Le 18 mai 2017, à l'occasion du Lancement de la Revue *Synergies Chili* N°12, il a semblé opportun à Marie-Noëlle Antoine, co-rédactrice en chef, de souligner cette orientation et en quelque sorte, ce tournant pris par le Comité de relecture de la revue, concernant un protocole d'évaluation positive et formative. Cela a donné, au fil du temps, à la Revue *Synergies Chili*, la caractéristique d'une petite école de formation à l'écriture scientifique. Pour souligner de façon symbolique et ludique cette nouvelle orientation, Marie-Noëlle Antoine a créé et raconté un conte

intitulé : *Comment Dame Synergies Chili se transforma en petite école d'écriture scientifique...*

« J'étais une fois, tu étais une fois, il était une fois, elle était une fois, nous étions une fois, vous étiez une fois, ils étaient une fois, elles étaient une fois, et comme vous le savez tous, toute bonne histoire commence par *Il était une fois...* Au pays des connaissances scientifiques, vivaient des revues ayant la forme de hautes tours car le savoir y grimpait pour y être hors d'atteinte. En plus de leur aspect de tours élevées, certaines possédaient peu de fenêtres et ne laissaient ainsi, pas entrevoir les connaissances souvent enfermées dans l'ombre, et donc peu transparentes. D'autres tours avaient sur elles l'empreinte d'un échiquier indexateur et elles n'acceptaient aucune erreur. Au milieu de ces tours commença à grandir une petite tour-arbre, revue scientifique, elle s'appelait *Synergies Chili...* Elle décida de ne pas prendre trop de hauteur pour être accessible à toutes les bonnes volontés scientifiques, didactiques, académiques, pédagogiques... Elle décida aussi d'ouvrir un champ de lumière dans son feuillage pour que toutes les connaissances partagées y soient transparentes et lumineuses. Elle décida de remplacer l'échiquier indexateur par un habit d'Arlequin coloré en guise de tronc. Elle faisait ainsi des clins d'œil aux erreurs, jouait avec elles et les transformait avec persévérance et magie en textes scientifiques papillons. Cette petite tour-arbre *Synergies Chili* eut beaucoup de succès car elle accompagnait avec pédagogie les auteurs venus de contrées lointaines. C'est ainsi qu'elle se transforma en une petite école d'écriture scientifique accessible, transparente et confiante... Je laisse ce conte-là où je l'ai semé, entre ciel et terre, qu'il circule librement comme la brise qui nous susurre à l'oreille *Il sera encore une fois...* ».

C'est donc une nouvelle histoire, *Quand les sciences du langage croisent d'autres disciplines scientifiques*, que nous propose *Synergies Chili* N°13. Nous espérons qu'il continuera à y avoir, encore une fois et toujours plus, un élan de synergies dans l'éventail des textes reçus, afin d'alimenter notre revue et d'en faire ainsi, un espace de collaboration créative.

Note

1.Sauf cas de non-suivi des consignes et de la politique éditoriale de la revue.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Présentation

Patricia Rojas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago du Chili

Christian Rivera

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago du Chili

Le numéro 13 de la revue *Synergies Chili* est le premier à rassembler des articles ayant répondu à un appel à contributions permanent où il n'y a pas de ligne thématique, préconçue en amont. Cette décision constituait un pari fort risqué, dans la mesure où le champ actuel de la recherche se voit vivement basculé par l'élan que prennent, de nos jours, les phénomènes de société (l'immigration, la mobilité, l'intégration, l'inclusion, le multiculturalisme, l'interculturalité, etc.) et de langage (l'encodage souvent cryptique de la communication virtuelle, la médiation, la traduction, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, etc.). Au contraire, le contenu des articles reçus a été d'une diversité harmonieuse et complémentaire qui coïncide avec les préoccupations les plus actuelles et pertinentes des chercheurs universitaires.

Cette arborescence intellectuelle -image de l'Éditorial oblige !- fait bonne preuve d'un regard multiple, placé sous le domaine des sciences du langage, illustré par l'ensemble des articles publiés, si bien que ce volume *Quand les sciences du langage croisent d'autres disciplines* représente ainsi, ce carrefour entre faits de langage, faits de société, voire faits d'humanité.

Tel qu'il a été évoqué dans l'Éditorial, le numéro 13 de *Synergies Chili* accueille cette fois-ci des propositions dans la logique de l'appel à contribution permanent. Autrement dit, on a ouvert les portes à des textes provenant d'horizons divers pour encourager ainsi la participation des auteurs et enrichir nos discussions disciplinaires. Le présent volume regroupe donc des propositions visant le discours de la mondialisation et de la technique, l'analyse textuelle, la traductologie, la communication familiale, les études de genre (*Gender Studies*), l'éducation et la didactique des langues.

Le premier article de ce recueil *Esquisse pour une généalogie locale du Buen Vivir*, de **Julien Vanhulst** et **Adrián E. Beling** propose une reconstruction de ce concept appartenant au contexte latino américain, afin de récupérer, dans sa définition essentielle, le vecteur à double sens entre le monde global et la réalité locale, dans le but d'assurer la soutenabilité environnementale.

Le travail suivant *Traduction et texte descriptif : Reconstitution ou déformation de l'image voulue*, écrit par **Ibada Hilal** et **Haneen Abudayeh** offre un contre-point entre un texte original en français (*La peste* d'Albert Camus) et une série de traductions arabes, dans l'intention d'illustrer les écarts, justifiés ou non, du point de vue des règles de la traduction et des particularités culturelles des différents pays arabes.

L'étude menée par **Alice Fiorentino** et **Eric Castagne**, dans leur article *Médiation linguistique et inclusion : le cas des familles adoptives*, se fait écho des changements expérimentés par les sociétés en matière de mobilité, ce qui oblige les chercheurs à adapter les définitions des concepts. Dans ce travail, c'est la notion d'inclusion qui est mise à l'épreuve, à travers l'étude de cas d'un enfant chilien adopté par une famille italienne, où l'on suit le processus d'adaptation via l'emploi des deux langues en jeu : l'italien et l'espagnol, de manière à favoriser l'inclusion familiale.

Par la suite, **Marybexy Calcerrada Gutiérrez** et **Miguel Rojas Gómez** nous livrent, en espagnol, leur analyse historique et comparative, sur des textes philosophiques et féministes, entre la conception traditionnelle (essentialiste) et les nouveaux courants concernant l'identité de genre (théories du genre, notamment l'identité) dans le but de récupérer le concept d'identité dans la différence comme le principe constructeur de l'identité de genre inclusive, d'où le titre *Identidad en la diferencia: principio constructor de la identidad de género inclusiva*.

L'article de **Claudio Broitman** et **René Jara**, *Les barrages et leurs promoteurs. Pour un discours de la technique dans la controverse d'Hidro-Aysén*, rend compte d'une étude menée par les auteurs, où ils analysent un corpus de communication professionnelle et de presse sur le conflit socio-environnemental qui a lieu dans la Patagonie chilienne (appelé projet HidroAysén). Ils essayent de démêler les arguments pour et contre ce projet.

De son côté, **Rodolfo Bächler** dans son article écrit en espagnol, *Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela*, se penche sur une réflexion critique des idées qui guident les enseignants, dans les classes à l'école. L'auteur ne se contente pas seulement de réviser les idées contre-productives des enseignants, étant donné qu'il propose des suggestions pour le changement didactique.

L'article suivant, *Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangère*, écrit par **Nabila Maarfia**, présente une étude sur les formulations des questions effectuées par les enseignants de français langue étrangère à l'école, en Algérie. Après avoir analysé des corpus audio, enregistrés à partir de séances de cours, l'auteur conclut qu'il s'agit d'un phénomène à multiples facettes, jouant un

rôle dans la transmission des connaissances et la relation interpersonnelle. Selon l'auteur, l'adaptabilité des questions au niveau des élèves est fondamentale.

Finalement, nous clôturons cette présentation de la rubrique *Articles* avec **Naouel Boubir** et son texte, *L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée pour les enseignants de français*, où l'auteur revisite la conception formative de l'évaluation à l'école et propose une méthode fondée sur trois étapes : une évaluation accompagnée, en groupe et individuelle.

Ce numéro de *Synergies Chili* donne directement la parole aux auteurs qui, avec leurs analyses, apportent de nouveaux éclairages sur un éventail de sujets. Naturellement, nous espérons que vous aurez plaisir à explorer les différents articles proposés dans ce numéro 13 de la Revue *Synergies Chili*. Bonne lecture !

Synergies Chili n° 13 / 2017



Articles thématiques





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Esquisse pour une généalogie glocal du *Buen Vivir*¹

Julien Vanhulst

Universidad Católica del Maule, Chili

julien@ucm.cl

Adrián E. Beling

FLACSO-Argentina, Argentine

abeling@flacso.org.ar

Reçu le 18-05-2017 / Evalué le 30-06-2017 / Accepté le 13-07-2017

Résumé

Le *Buen Vivir* s'est installé dans le paysage des multiples discours sur la soutenabilité socio-environnementale. Les principes normatifs à la base du *Buen Vivir* tirent leurs racines tant des traditions autochtones que de différentes théorisations dans la sphère académique et associative. Ces principes ont progressivement pénétré la sphère politique, particulièrement en Équateur et en Bolivie. La genèse du *Buen Vivir* est souvent réduite à son émergence locale et à sa diffusion globale depuis l'Amérique latine. Ici, nous proposons une lecture critique de cette construction historique à partir de l'idée que le *Buen Vivir* résulte d'un double mouvement : *Outside-in* (par l'ingérence de certains acteurs globaux qui cherchent un ancrage territorial) et *Inside-out* (par la diffusion globale d'un mode de vie et une vision du monde spécifique et locale). À partir de cette reconstruction généalogique, nous défendons la thèse selon laquelle le *Buen Vivir* est le résultat de la combinaison de forces locales et mondiales, une proposition *glocal* pour un monde soutenable.

Mots-clés : *Buen vivir*, glocal, généalogie, discours de transition, déconstruction

Bosquejo para una genealogía glocal del *Buen Vivir*

Resumen

El *Buen Vivir* se ha instalado en el paisaje de los múltiples discursos sobre la sustentabilidad socio-ambiental. Los principios normativos que subyacen el *Buen Vivir* sacan sus raíces tanto de las tradiciones indígenas como de diferentes teorizaciones en el ámbito académico y asociativo. Estos principios infiltraron poco a poco la esfera política, sobre todo en Ecuador y Bolivia. A menudo, la génesis del *Buen Vivir* se reduce a su emergencia local y su difusión global desde América Latina. Aquí se propone una lectura crítica de esta construcción histórica a partir de la idea de que el *Buen Vivir* es el resultado de un doble movimiento: *Outside-In* (por la injerencia de algunos actores globales que buscan un anclaje territorial) e *Inside-Out* (por la difusión global de un estilo de vida y una visión del mundo local específicos). A partir de esta reconstrucción genealógica, defendemos la tesis que el *Buen Vivir* es

el resultado de una combinación de fuerzas locales y globales, una propuesta *glocal* para un mundo sustentable.

Palabras clave: Buen vivir, glocal, genealogía, discursos de transición, deconstrucción

Proposal for a *glocal* genealogy of *Buen Vivir*

Abstract

The *Buen Vivir* has settled in the landscape of the multiple discourses on socio-environmental sustainability. The normative principles underpinning *Buen Vivir* are rooted both in indigenous traditions and in different theorizations in the academic and associative spheres. These principles have gradually penetrated the political sphere, particularly in Ecuador and Bolivia. The genesis of *Buen Vivir* is often reduced to its local emergence and its global spread from Latin America. Here we propose a critical analysis of this historical construction based on the idea that the *Buen Vivir* results from a double movement: *Outside-in* (Through the interference of global actors seeking territorial anchoring) and *Inside-out* (through the global diffusion of a specific and local way of life and vision of the world). From this genealogical reconstruction, we defend the thesis that *Buen Vivir* is the result of the combination of local and global forces, a *glocal* proposition for a sustainable world.

Keywords: *Buen vivir*, Glocal, Genealogy, Transition Discourse, Deconstruction

Introduction

Le présent article propose une réflexion sur les articulations discursives autour de la construction du *Buen vivir* (désormais BV) aux niveaux mondial et local. Notre objectif est de montrer que l'intérêt porté sur le BV va bien au-delà du simple exotisme ethnographique et que cette nouvelle proposition s'est construite sur la base de la fertilisation croisée de plusieurs *discours de transition 2*. (Escobar, 2011). Nous proposons d'analyser les coalitions discursives et les points d'intersection entre tendances, courants et contextes (trans)territoriaux et (trans)sectoriels qui ont participé à l'émergence et à la cristallisation progressive du BV.

La question qui se trouve à l'origine de notre réflexion part d'un double constat: faut-il penser la construction du BV (1) comme le résultat d'un processus *Outside-in* ? (c'est-à-dire à travers l'ancrage local de discours par l'intermédiaire de certains acteurs globaux qui cherchent un ancrage territorial) ; ou (2) comme le résultat d'un processus *Inside-out* ? (à travers lequel le BV se conçoit comme un mode de vie et une vision du monde spécifique et locale, un particularisme qui cherche à pénétrer les discours mondiaux).

Nous avons montré dans certains travaux antérieurs (Vanhulst, 2015; Vanhulst & Beling, 2013a, 2013b, 2014) que le BV est généralement considéré, tant dans le milieu universitaire que dans les sphères sociales et politiques, comme résultant de l'introduction d'éléments non-modernes dans les idéologies culturelles et politiques de la modernité. Ici, nous essayons de montrer au contraire, que le BV apparaît dans un contexte de contestation politique globale face au modèle hégémonique de développement. Parmi les acteurs qui portent ces contestations, si le rôle des groupes locaux est bien entendu important, d'autres acteurs, à différentes échelles territoriales, participent à la construction du BV depuis l'extérieur, en se couplant aux luttes locales. Nous défendons donc la thèse selon laquelle la construction du discours du BV est le résultat d'une somme vectorielle particulière qui combine forces locales et mondiales, considérant donc les luttes et les discours autochtones comme nécessaires mais non suffisants. Ainsi, selon Eduardo Gudynas et Alberto Acosta (2011: 74) *d'une part, [...] il existe un dialogue avec les traditions culturelles autochtones, qui peut créer ou recréer de nouveaux concepts adaptés aux circonstances actuelles. [...] D'autre part, certaines traditions occidentales interviennent dans ce dialogue ; celles qui ont remis en question les bases culturelles de la modernité dominante. Parmi celles-ci, nous trouvons certaines positions alternatives qui reconnaissent des droits légaux à la nature, mais aussi les contributions du féminisme [...], ainsi que de nouveaux concepts dans des domaines tels que la justice et le bien-être humain*³.

Le BV apparaît donc comme un exemple d'articulation discursive *glocale* dans la recherche d'utopies alternatives et post-développementaliste. En termes de contenu, le BV cristallise un certain paradoxe étant donné qu'il déstabilise la prétendue incompatibilité entre la matrice culturelle des communautés autochtones et le paradigme moderne du développement, et propose justement de s'inspirer de ces matrices culturelles autochtones pour opérer une transformation radicale des trajectoires délétères de développement (Carballo, 2015).

Afin de comprendre le BV en tant que phénomène discursif émergent, ci-après, nous nous concentrerons en particulier, sur l'analyse du contexte historique d'apparition du BV qui a contribué à un ajustement structurel des forces politiques dans la région andine. En effet, comme nous le verrons, le discours du BV ne s'est pas construit ni diffusé au travers d'interactions sociales diffuses, mais bien par l'action d'agents concrets avec des objectifs et des logiques d'actions particulières. Nous proposons ci-après une révision de ces éléments à partir d'une reconstruction généalogique divisée en quatre grandes phases : une phase préliminaire (avant les années 2000), une phase qui ouvre la voie aux réformes constitutionnelles (de 2000 à 2007), une phase constitutionnelle et de matérialisations institutionnelles

et programmatiques (de 2007 à 2009) et une phase postérieure aux nouvelles définitions constitutionnelles (de 2009 à nos jours). Mais avant d'entrer dans cette généalogie, nous revenons sur le contexte général, au niveau mondial et régional, dans lequel apparaît cette nouvelle proposition du BV.

1. Contexte d'émergence du BV

1.1. Niveau International/Mondial

Globalement, nous pouvons mettre en évidence au moins sept facteurs contextuels qui préparent un terrain fertile pour la consolidation du discours du BV :

1. La mise en évidence de la crise environnementale et de l'impératif de la soutenabilité socio-écologique depuis la fin des années 1960.
2. Le *tournant culturel* et la consolidation de la *multiculturalité* dans les années 1970.
3. La nouveau souffle de la question de la *bonne vie* en Occident (Bretón, Cortez, García, 2014; Sandel, 2010).
4. Les critiques contemporaines et la définition d'un agenda international pour la recherche d'alternatives à l'*idéologie du développement* face à l'accumulation de preuves d'une crise chronique au niveau socio-politique, environnemental et économique (pauvreté persistante, montée des inégalités, accélération de la dégradation de l'environnement, etc.).
5. Le déclin de la stigmatisation de la gauche politique après la fin de la guerre froide et la diversification des trajectoires de développement - prospères et simultanément controversées, comme par exemple en Chine ou dans les BRICS (un groupe de cinq pays: Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud) - basées sur une intervention de l'État dans la gestion économique.
6. La crise économique de 2008 qui disloque les bases de la rhétorique néolibérale et les changements de l'image de l'Occident, définit comme un *anti-modèle* (Beck, 2015), qui entraînent la multiplication des diagnostics, interprétés en termes de *crises multidimensionnelles* socio-économiques et écologiques dans le monde occidental et en terme de *crise de civilisation* en Amérique latine (Brand, 2015; Escobar, 2011).
7. L'émergence de divers mouvements sociaux et d'actions collectives contre les diverses formes d'injustice et d'oppression dans le monde.

1.2. Niveau Régional/Local

Au niveau régional, nous pouvons mettre en évidence au moins six éléments qui permettent de comprendre le contexte d'émergence du BV en Amérique latine :

1. Le retour de la démocratie après différentes périodes de régimes dictatoriaux dans la région qui ont installé le modèle social et économique néolibéral en vigueur.
2. La lente réorganisation de la société civile et restructuration de la capacité d'action collective.
3. Le débat transversal sur le sens historique et politique de la commémoration de 500 ans de colonisation en 1992, conduisant à une meilleure reconnaissance des peuples autochtones, de leur identité et de leurs droits collectifs, y compris le droit à la participation politique⁴.
4. Les luttes sociales des années 1990 et l'émergence d'utopies post-néolibérales, postcoloniale et post-développementalistes.
5. Les tournants à gauche de plusieurs gouvernements latino-américains au cours du XXI^e siècle (Bajoit, Houtart, Deuterme, 2012).
6. La tension permanente entre les moyens et les fins de la politique dans la région, et la perte de légitimité de la classe politique.

Ces éléments offrent un socle contextuel pour soutenir la thèse selon laquelle le BV serait le résultat d'une somme vectorielle de forces mondiales et locales convergentes, considérant les luttes indigènes comme étant une force nécessaire mais non suffisante. Afin d'étayer cette proposition, nous esquissons ci-dessous un bref essai généalogique de l'émergence et la consolidation du discours du BV.

2. Proposition de reconstruction généalogique de l'émergence du BV

2.1. *Ante litteram* (avant les années 2000)

Bien qu'il n'y ait aucune référence explicite au BV et ses différentes traductions avant les années 2000, nous pouvons identifier les contributions de différentes cosmologies, écoles de pensée et disciplines scientifiques (comme la philosophie, la théologie, l'anthropologie ou encore l'économie), qui préfigurent certaines valeurs, principes et arguments, cristallisant le BV. Parmi ceux-ci, nous pouvons mentionner les idées du péruvien José Carlos Mariátegui, intellectuel et homme politique, qui combine la théorie marxiste avec les traditions ethno-territoriale particulières en Amérique latine (Cubillo-Guevara, Hidalgo-Capitán & Domínguez-Gómez, 2014). En ce sens, Mariátegui préfigure la théologie de la libération et sa tentative de combiner le christianisme et le marxisme pour changer le monde

et éliminer les inégalités sociales, selon les propres dires de Gustavo Gutiérrez, fondateur de ce courant (Cf. Gutiérrez, 1971). Un autre précurseur important est Vladimir Serrano, en Equateur, qui, dans son essai *El desarrollo económico y social en una perspectiva humanista y ecológica*, a proposé une thèse selon laquelle la vision du monde indigène pourrait aider à surmonter la dichotomie entre l'économie et l'écologie, résultant de l'application des modèles économiques industriels. D'autre part, Serrano propose trois principes qui devraient guider une proposition de développement : sensibilisation à l'environnement, science holistique et technologie intermédiaire (Cortez, 2010 : 5).

Il est également important de souligner l'héritage des mouvements sociaux indigènes en tant que mouvement socialiste et paysan à partir des années 1920-1930, les différentes tentatives de réforme agraire en 1960-1970 dans la région, ainsi que la réarticulation des politiques et des revendications identitaires dans les années 1970 qui s'articulent ensuite avec les mouvements écologistes, cherchant à changer la conception matérialiste de la nature. Dans le sillon écologiste, nous pouvons aussi noter certains antécédents historiques de l'idée de *Droits de la Nature*. Signalons entre autre, en 1973, le plaidoyer du chilien Godofredo Stutzin à Jahuel *La naturaleza del derecho y los derechos de la naturaleza* qui souligne le besoin urgent de changer la relation entre la société et l'environnement. Il est aussi important de mentionner la proposition de l'Écologie Profonde qui introduit l'écocentrisme et l'idée de valeur intrinsèque de la nature qui trouvera certains échos en Amérique Latine (notamment dans le Centre Latino-Américain d'Écologie Sociale (CLAES)).

Enfin, notons l'émergence d'organisations indigènes *anti-hégémoniques*, communistes, catholiques, évangéliques, etc. au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, mais aussi, au cours des années 1990, les multiples crises de projets néolibéraux sur le continent et certains épisodes plus spécifiques comme la *Guerra del Agua* en Bolivie et l'importante mobilisation indigène, ou encore la conquête du Territoire Indigène et Parc national Isiboro-Secure (TIPNIS).

2.2. Prélude aux processus de réforme constitutionnelle (2000-2007)

Deux facteurs ont contribué de manière décisive à l'articulation des contenus ethnique et écologique dans le débat politique au niveau national: tout d'abord, la multiplication et l'articulation des organisations autochtones dans la région latino-américaine et, deuxièmement, l'exclusion des discours et subjectivités de ces organisations des matrices culturelles dominantes, qui a conduit à les définir comme *autres* dans les processus de constructions identitaires nationales (Altmann, 2013a). À ce stade, cependant, la discussion et le développement du nouveau

concept de BV se concentre surtout dans les sphères intellectuelles urbaines et métisses; les organisations indigènes commencent à s'approprier du concept et à contribuer davantage à son développement seulement dans la phase constitutive (2007-2009, voir la section suivante). Les acteurs de premier plan dans cette phase sont principalement les dirigeants des mouvements indigènes (Sarayaku, 2003), certaines personnalités publiques dans les médias (Viteri, 2002) et dans le monde universitaire - y compris l'élite intellectuelle Aymara, avec Javier Medina et Simon Yampara en tête et son incursion dans la sphère politique, comme c'est le cas par exemple, d'Álvaro García Linera en Bolivie ou de Alberto Acosta en Equateur. Il est également intéressant de souligner l'influence directe de divers organismes internationaux de développement, comme la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), principale agence de coopération allemande, rebaptisée GIZ en 2011, notamment à travers la préparation de séminaires⁵ et un travail efficace de diffusion régionale. La relation explicite entre BV et construction d'alternatives aux modes de vie dominants, écologiquement insoutenable, est principalement due à ces organisations internationales et à certains intellectuels critiques, comme par exemple Alberto Acosta et Eduardo Gudynas (Vanhulst, Elizalde, 2016).

En 2006, le mouvement politique *Alianza País* apparaît en Equateur, concentrant les forces contre-hégémoniques et adoptant le BV comme étendard. La stabilisation du BV dans le discours politique et celui des mouvements indigènes ne se produit cependant, que dans la phase constitutive (Altmann, 2016: 58), analysée ci-dessous.

2.3. Réformes constitutionnelles et matérialisations institutionnelles (2007-2009)

Cette phase se caractérise principalement par l'entrée de l'État dans le processus d'articulation et de diffusion du BV, ainsi que par la tension entre les forces qui préconisent la décolonisation (transformistes) et celles qui préconisent l'adaptation (réformistes) du BV aux structures, visions et politiques prédominantes. Au niveau public, le BV finit par être subordonné à une matrice *bio-républicaine socialiste* (Ramirez, 2010), qui englobe des principes philosophiques *universels* de différentes traditions : aristotélicienne, féministe, environnementaliste, marxiste, humaniste, coopérative.

En Équateur, les réformes constitutionnelles sont centrées sur l'inclusion, sans définition claire des concepts de *plurinationalité*, défendant la réorganisation de l'État sous la lentille plurinationale et le principe d'autarcie territoriale et d'*inter-culturalité*, défendant les droits collectifs, mais sans considérer réellement les dimensions ethnique et territoriale⁶ ainsi que la proposition des *Droits de la*

Nature. En Bolivie, la différence la plus importante tient au fait d'une conception plus profonde et plus précise de la plurinationalité, entraînant la reconnaissance d'un État plurinational.

Simultanément à cette entrée formelle dans l'arène politique du BV, on peut observer une lutte de plus en plus intense pour l'appropriation du BV: dans le cas de l'Équateur, le conflit sur les lois de l'eau et des mines en 2008 a ouvert une brèche qui deviendra de plus en plus grande entre le président Rafael Correa et les groupes autochtones. Les organisations indigènes sont de plus en plus marginalisées des projets et des affaires publiques, comme c'est le cas par exemple, pour l'initiative Yasuní-ITT (Ishpingo-Tiputini-Tambococha)⁷, ou bien jouent un rôle de légitimation a posteriori, comme par exemple, pour le soutien à l'inclusion des *Droits de la Nature* dans la Constitution équatorienne (Espinosa, 2015). Vers la fin de la phase des processus constitutionnels, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se démarque du projet politique au pouvoir et considère le BV comme une proposition appartenant au mouvement indigène. Au niveau de l'État, les promoteurs centraux du BV, dont Alberto Acosta, président de l'Assemblée constituante de Montecristi et ancien ministre de l'Énergie et des Mines et Mónica Chuji, ancienne Ministre de la Communication et porte-parole de l'exécutif équatorien, prennent leur distance vis-à-vis d'un État perçu comme de plus en plus autiste et déconnecté de la société civile et des mouvements sociaux.

2.4. Phase postérieure au processus de définition de la Constitution (de 2009 à nos jours)

Dans cette quatrième phase, nous assistons à un renforcement d'une version du discours du BV, proche des propositions modernistes du développement. Cela apparaît clairement, par exemple, dans les Plans Nationaux pour le BV 2009-2013 et 2013-2017 de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) en Équateur où la continuité du modèle économique pétro-exportateur est justifiée en vertu du principe selon lequel il faut *plus d'extractivisme pour sortir de l'extractivisme*.

Depuis 2010, les tensions entre le gouvernement de Rafael Correa et les mouvements indigènes ont atteint leur point culminant et l'alliance est définitivement rompue, tandis qu'en Bolivie, on observe une certaine polarisation dans le soutien des groupes indigènes au gouvernement Morales, en particulier autour du conflit emblématique du TIPNIS.

Conclusions

À partir de l'analyse généalogique du discours du BV, nous pouvons confirmer l'idée qu'il s'agit d'une proposition polysémique et ambivalente qui s'est construite sur base de la réinterprétation et réélaboration délibérée des traditions indigènes dans un contexte mondial et local de rejet des principes et des pratiques d'un modèle de développement provenant de la modernité eurocentrique hégémonique. Une telle réélaboration procède de l'action collective d'acteurs locaux et mondiaux, ce qui nous permet de parler d'un discours *glocal*, ou plus précisément, d'un champ discursif confrontant les versions holistiques et écocentriques du BV, plus enclines à une transformation institutionnelle radicale et les versions néo-développementalistes représentées principalement par les acteurs publics qui proposent plutôt d'appliquer certaines réformes modérées et graduelles. Ces différentes versions du discours du BV ainsi que leurs ramifications dans le champ discursif constituent le *labyrinthe des discours du Buen Vivir* (Vanhulst, 2015), de sorte qu'il serait plus précis de parler des *Buenos Vivires* au pluriel (Loera Gonzalez, 2015).

Finalement, même si les synthèses pratiques du BV sont fortement influencées ou même bloquées par la dépendance structurelle du modèle d'exportation primaire en vigueur en Amérique latine et par la fragilité des alliances politiques qui lui ont donné vie, il garde tout son intérêt en tant que ressource rhétorique-idéelle qui rompt avec le langage des matrices culturelles dominantes, en tant que discours contestataire face à l'avancée de la mondialisation et de la modernité eurocentrique totalisante. Une étude généalogique plus en profondeur qui analyserait les cadres et les contextes pertinents à l'échelle locale, régionale et mondiale, nous paraît être un projet prometteur pour comprendre l'articulation des luttes et des discours de transition dans le monde, afin de construire des sociétés durables.

Bibliographie

- Acosta, A., Gudynas, E., Martínez, E., Vogel, J. H. 2009. *Leaving the Oil in the Ground: A Political, Economic, and Ecological Initiative in the Ecuadorian Amazon* (Americas Program Policy Report No. August 13). Washington, D.C: Center for International Policy.
- Altmann, P. 2013a. El Sumak Kawsay en el discurso del movimiento indígena ecuatoriano. *Indiana*, 30, p. 283-299.
- Altmann, P. 2016. El Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak kawsay. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública. FLACSO Sede Ecuador*, 3(1), p. 55-74.
- Bajoit, G., Houtart, F., Deuterme, B. (Eds.). 2012. *¿América latina: un giro a la izquierda?* Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Beck, U. 2015. *Ecological politics in an age of risk*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brand, U. 2015. *Degrowth und Post-Extraktivismus: Zwei Seiten einer Medaille?* (Working Paper der DFG KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften No. 5/2015). Jena.

- Bretón, V., Cortez, D., García, F. 2014. En busca del sumak kawsay. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 48, p. 9-24.
- Calligaris, G., Trevini Bellini, R. 2013. Yasuni-ITT: an Initiative towards Buen vivir. En *Paper for the Special Session of the Research Area N "Human Development and Institutions"*. Paris.
- Carballo, A. E. 2015. Re-reading Amartya Sen from the Andes: Exploring the Ethical contributions of Indigenous Philosophies. *DPS Working Paper Series N° 3*, Department for Development and Postcolonial Studies, University Kassel.
- Cortez, D. 2010. La construcción social del *Buen Vivir* (Sumak Kawsay) en Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cubillo-Guevara, A. P., Hidalgo-Capitán, A. L., Domínguez-Gómez, J. A. 2014. El pensamiento sobre el Buen Vivir. "Entre el indigenismo, el socialismo y el postdesarrollismo". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (60), p. 27-58.
- Escobar, A. 2011. "Sustainability: Design for the pluriverse". *Development*, 54(2), p.137-140.
- Espinosa, C. 2015. Interpretive Affinities: The Constitutionalization of Rights of Nature, Pacha Mama. In: Ecuador. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1080/1523908X.2015.1116379> [consulté le 15 mai 2017].
- Gudynas, E., Acosta, A. 2011. "El Buen Vivir más allá del desarrollo". *Revista Qué Hacer, DESCO*, (181), 70-81.
- Gutiérrez, G. 1971. *Teología de la Liberación*. Lima, Perú: CEP.
- Loera Gonzalez, J. J. 2015. *Los buenos vivires; tensión entre dos fuerzas*. Report Work présenté au IV Congreso de Cultura y Educación para la Integración de América Latina, Osorno - Chile.
- Ramírez, R. 2010. Socialismo del sumak kawsay o biosocialismo republicano. In *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*. (p. 55-76), Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (Ed.). Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Sandel, M. J. 2010. *Justice: what's the right thing to do?* (1st pbk. ed). New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sarayaku. 2003. Manifiesto a la opinión pública. Sarayaku (Territorio Autónomo de la Nación Originaria del Pueblo Kichwa de Sarayaku).
- Vanhusst, J. 2015. "El laberinto de los discursos del Buen vivir: entre Sumak Kawsay y Socialismo del siglo XXI". *Polis. Revista Latinoamericana*, (40).
- Vanhusst, J., Beling, A. E. 2013a. "Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible". *REVIBEC - Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 21, p.15-28.
- Vanhusst, J., Beling, A. E. 2013b. "El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad". *Polis. Revista Latinoamericana*, (36).
- Vanhusst, J., Beling, A. E. 2014. Buen vivir: Emergent discourse within or beyond sustainable development? *Ecological Economics*, 101, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.02.017> [consulté le 15 mai 2017].
- Vanhusst, J., Elizalde, A. 2016. Los senderos bifurcados del desarrollo sostenible: Un análisis del discurso académico en América Latina. In: *América Latina. Sociedade e Meio Ambiente. Teorias, retóricas e conflitos em Desenvolvimento* (Vol. Coleção Semeando Novos Rumos, pp. 173-218), D. Floriani & Elizalde (Eds.). Curitiba, Brasil: Editorial UFPR.
- Viteri, C. 2002. "Visión indígena del desarrollo en la Amazonía". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(3), 1-6.

Notes

1. Cet article fait partie du projet FONDECYT N°1160186 (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) CONICYT Chile, (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Une première version a été publiée en espagnol dans le dossier n° 23 de *Economistas Sin Fronteras* “El Buen vivir como paradigma societal alternativo” (Automne 2016).

2. Les *discours de transition* se fondent sur l’idée centrale qu’une transformation radicale des modèles culturels et de développement dominant dans le monde est nécessaire et représente une condition préalable pour parvenir à relever les défis des civilisations du XXI^e siècle.

3. Traduit de l’espagnol par les auteurs. Texto original: “Por un lado, estos ejemplos muestran que está en marcha un diálogo con las tradiciones culturales indígenas, y que ellas pueden crear o recrear nuevas conceptualizaciones adaptadas a las circunstancias actuales. El buen vivir no es un simple regreso a las ideas de un pasado lejano, sino la construcción de otro futuro. Por otro lado, en ese diálogo también intervienen algunas tradiciones occidentales que han cuestionado distintos presupuestos de la modernidad dominante. Entre ellas se encuentran posturas éticas alternativas que reconocen los derechos de la naturaleza, los aportes del feminismo como reacción a la dominación de base patriarcal, y las nuevas conceptualizaciones en áreas como la justicia y el bienestar humano.”

4 Cette reconnaissance se reflète entre autre dans la Convention 169 de l’OIT, 1989 (Organización Internacional del Trabajo) relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants et à travers différentes réformes constitutionnelles dans plus de 15 pays.

5 *I.e.* le programme *Suma Qamaña* dans le cadre du processus de consultation *Diálogo Nacional 2000* en Bolivie et le séminaire de la Coopération Internationale pour le Développement au Panama.

6 *Alors que l’inter-culturalité peut être considérée comme une version édulcorée de la plurinationalité, les deux principes s’opposent au multiculturalisme libéral/post-moderne, politiquement neutre : en effet, l’inter-culturalité signifierait un dialogue sur les alternatives de/au développement qui dépasse les cadres de la modernité occidentale et considère toutes les cultures sur un pied d’égalité* (Brand, 2015 : 26-27).

7 Nous pouvons trouver une analyse généalogique et une évaluation détaillée de cette initiative entre autres dans les travaux de Acosta et al. (2009) et Calligaris & Trevini et Bellini (2013).



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Traduction et texte descriptif : Reconstitution ou déformation de l'image voulue

Ibada Hilal

Université de Jordanie, Jordanie

ibada01@yahoo.fr

Haneen Abudayeh

Université de Jordanie, Jordanie

haneendah@hotmail.com

Reçu le 13-03- 2017/ Evalué le 11-05-2017 / Accepté le 07-07- 2017

Résumé

Cette recherche se propose d'étudier l'influence de la traduction sur le roman et surtout sur le texte descriptif. Ayant lu *La Peste* d'Albert Camus et plusieurs traductions arabes de ce roman, nous avons remarqué quelques différences modifiant le sens original du roman. En comparant les traductions arabes entre elles d'une part, et ces traductions à l'original français d'autre part, la présente étude analyse ainsi la nature et les raisons de ces différences. Ladite recherche tire, par ailleurs, sa méthode d'analyse de celle proposée par André Dussart. Celle-ci prend en compte les différences entre le texte de départ et le texte d'arrivée, tant les erreurs que les réussites.

Mots-clés : traduction, roman, texte descriptif, effet, *La Peste*

Traducción y texto descriptivo: Reconstitución o deformación de la imagen deseada

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la influencia de la traducción en la novela y el texto descriptivo. Después de leer *La Peste* de Albert Camus y varias traducciones árabes de la novela, nos dimos cuenta de algunas diferencias que alteran el significado original en la novela. La comparación de las traducciones árabes por un lado y las traducciones del original francés, por el otro, el presente estudio analiza entonces la naturaleza y los motivos de las diferencias. Esta investigación extrae su método de análisis a partir de un método analítico propuesto por André Dussart. Este método tiene en consideración las diferencias entre el texto de origen y el texto final, tanto los errores como los éxitos.

Palabras clave: traducción, novela, descriptiva, efecto, *La Peste*

Translation and descriptive text: Reconstitution or deformation of the desired image

Abstract

This research focuses on the impact of translation on the novel and in particular on the descriptive text. Reading *The Plague* of the French author Albert Camus and a number of its translations into Arabic, we have noticed some differences that change the original meaning of the novel. Thus, this study analyzes the nature of these differences and their causes by comparing, on one hand, the Arabic translations between them, and these translations with the original French text on the other. This research draws its method of analysis from an analytical method proposed by André Dussart. This method takes into account the differences between the source text and the target text, in respect of both errors and successes.

Keywords: translation, novel, descriptive text, effect, *The Plague*

C'est en découvrant l'existence de plusieurs traductions, véhiculant différents messages pour le même roman, que nous avons été amenées à faire la présente étude. En effet, c'est lorsque nous avons lu plusieurs traductions arabes, en l'occurrence quatre traductions du roman français *La Peste*, que nous avons constaté la transmission de messages différents au lecteur du texte final qui est le lecteur arabe. Cette observation nous a conduites à la question principale de cette étude qui est la suivante : comment une telle déformation du message initial du roman s'est-elle produite et pourquoi tant de différences ?

Ladite question est encore plus pertinente lorsqu'il s'agit d'un roman tel que *La Peste* et non pas d'un texte scientifique, technique ou poétique. La déformation du message lors de la traduction scientifique-technique ou poétique pourrait facilement se produire. Ces types de traduction exigent forcément des compétences particulières comme : des connaissances thématiques approfondies dans les domaines de spécialité et évidemment des connaissances terminologiques pour la traduction scientifique et technique ou encore des compétences linguistiques et stylistiques spécifiques à la traduction poétique. Mais dans le cas présent, la déformation du message lors de la traduction d'un roman destiné au grand public et dont la langue n'est pas si compliquée, comme celui de *La Peste* d'Albert Camus, éveille notre curiosité.

Pour répondre à la question mentionnée plus haut, nous avons opté pour une étude comparative, descriptive et analytique. Nous avons ainsi comparé les quatre traductions arabes dudit roman entre elles. Il s'agit des traductions suivantes :

- La traduction faite par Al-Buhturi, Kawthar et publiée par 'Alam Al-Kutub (Egypte) en 196-¹.
- La traduction faite par Idriss, Suhail et publiée par Dar Al-Adaab (Liban) en 1981.
- La traduction faite par la maison d'édition Dar Usama² (Syrie) en 1998.
- La traduction faite par Al-Bahiri, Kawthar et publiée par Maktabat Al-Usra (Egypte) en 2004.

Nous avons, ensuite, comparé ces quatre traductions à leur version originale en français, le roman *La Peste* de l'auteur français Albert Camus publié en 1947. Étant donné que l'élément descriptif est l'élément constitutif capital du roman en question, nous nous sommes concentrées sur ce dernier pour comparer les différentes traductions en arabe. En effet, *La Peste* raconte une histoire qui se déroule à Oran, en Algérie, dans les années 1940. Le roman relate la vie quotidienne des habitants pendant une épidémie de peste. *La Peste* décrit, ainsi et surtout, les personnes, la ville et les rats qui sont la source principale de la dissémination de cette épidémie.

La méthode d'analyse de traduction que nous avons adoptée est inspirée de celle proposée par André Dussart qui nous semble être la plus appropriée pour cette étude. Elle est établie autour de la façon dont le message du texte initial est déformé lors de la traduction et repose sur un classement en trois catégories :

- 1) Le transfert partiel ou omission.
- 2) Le surtransfert ou addition.
- 3) Le transfert imparfait du sens.

Notons que la notion de traduction dans cette étude est définie par la manière de transmettre les messages que porte un texte et non par leur conversion en une autre langue, la langue dans laquelle le sens est formulé (Seleskovitch et Lederer, 2001). Ainsi, *une fois [...] cerné le sens, sa formulation relève des automatismes langagiers ; les idées, les sentiments, les notions que l'on veut transmettre trouvent souvent à s'exprimer d'elles-mêmes (ibid. : 105).*

1. Le transfert partiel ou omission

L'omission est la suppression d'éléments textuels à tort ou à raison, par le traducteur. Elle permet, normalement, d'éviter les répétitions et les lourdeurs mais elle peut aussi être le résultat d'un oubli d'un élément ou plus de la part du traducteur, à cause du stress ou de la fatigue. (Dussart, 2005).

Exemple 1 :

Au centre de la ville, les rues étaient déjà moins peuplées et les lumières plus rares. Des enfants jouaient encore devant les portes. Quand Cottard le demanda, le docteur arrêta sa voiture devant un groupe de ces enfants. Ils jouaient à la marelle en poussant des cris. Mais l'un d'eux, aux cheveux noirs collés, la raie parfaite et la figure sale, fixait Rieux de ses yeux clairs et intimidants. Le docteur détourna son regard. Cottard debout sur le trottoir, lui serrait la main. Le représentant parlait d'une voix rauque et difficile. Deux ou trois fois, il regarde derrière lui. Le moteur ronflait déjà. Rieux avait la main sur son levier de vitesse. Mais il regardait à nouveau l'enfant qui n'avait cessé de le dévisager avec son air grave et tranquille. Et soudain, sans transition, l'enfant lui sourit de toutes ses dents. (Camus, 1962 : 72).

Parmi les quatre traductions en question, nous avons relevé un appauvrissement quantitatif dans la traduction de Dar Usama :

عندما بلغنا وسط المدينة، ألفينا أن الازدحام فيها لا يزال أقل مما كان في الضاحية، وإن الاضواء أندر. وكان بعض الغلمان ما زالوا يلعبون أمام الأبواب، وأوقف الطبيب السيارة بطلب من كونارد أمام جماعة من الغلمان فترجل هذا الأخير، وصافحه ونظر مرتين أو ثلاث إلى الخلف...وهنا أقبل غلام، براق العينين، واقترب من السيارة يحدق في الطبيب ريو باهتمام بالغ فابتسم له ريو. (Dar Usama, 1998 : 63)

Cette traduction démontre, en effet, une déperdition lexicale (Berman, 1985) où plusieurs éléments descriptifs ont été omis :

1. On ne parle pas des enfants qui jouent à la marelle en poussant des cris : la phrase *Ils jouaient à la marelle en poussant des cris* est supprimée. La description détaillée de l'enfant aux cheveux noirs est réduite à celle où l'on souligne un garçon aux yeux clairs qui s'approche de la voiture et fixe Rieux attentivement. *Mais l'un d'eux, aux cheveux noirs collés, la raie parfaite et la figure sale* est supprimé.
2. Les éléments qui décrivent la réaction de docteur Rieux quand il a vu l'enfant aux yeux noirs sont aussi supprimés : *Le docteur détourna son regard. Le représentant parlait d'une voix rauque et difficile.*
3. Les éléments qui indiquent le décor au moment où Rieux regarde l'enfant sont supprimés : *Le moteur ronflait déjà. Rieux avait la main sur son levier de vitesse. Mais il regardait à nouveau l'enfant qui n'avait cessé de le dévisager avec son air grave et tranquille.*

Exemple 2 :

Tarrou observait le petit vieux et le petit vieux crachait sur les chats. Grand rentrait tous les soirs chez lui pour son mystérieux travail. Cottard tournait en

rond et M. Othon, le juge d'instruction, conduisait toujours sa ménagerie. Le vieil asthmatique transvasait ses pois et l'on rencontrait parfois le journaliste Rambert, l'air tranquille et intéressé. (Camus, 1962 : 76).

De même que l'exemple précédent, parmi les quatre traductions, la traduction de Dar Usama relève un appauvrissement quantitatif :

كان تارو يراقب العجوز القصير القامة، والعجوز يبصق على القطط وغراند يعود إلى المنزل في كل مساء من أجل عمله الغامض والعجوز المصاب بالربو لا ينفك ينقل الحمص المسلوق من قصعة إلى أخرى.
(Dar Usama, 1998 : 67)

Dans ce paragraphe, le renvoi à trois personnages est omis : dans la traduction de Dar Usama (traduction n°3) on ne fait plus la référence à Cottard qui tournait en rond, ni à M. Othon qui conduisait sa ménagerie, ni à Rambert qui a l'air tranquille et intéressé. Les deux phrases: *Cottard tournait en rond et M. Othon, le juge d'instruction, conduisait toujours sa ménagerie. On rencontrait parfois le journaliste Rambert, l'air tranquille et intéressé* sont supprimées.

Le texte descriptif distribue des éléments concrets qu'on peut sentir. Ces éléments peuvent renvoyer aux lieux, aux personnages (portraits et actions), au décor ou au cadre du récit (Adam, 2005). À la différence de l'image où on peut voir tous les éléments descriptifs simultanément, le lecteur du récit construit peu à peu, la description au cours de la lecture du texte. Avec les omissions établies par le traducteur dans les deux exemples en jeu, qui sont d'ailleurs extraits de la même version traduite, les impressions ressenties par le lecteur face aux objets et aux personnages sont modifiées, voire déformées.

Ces omissions ne sont, par ailleurs, pas justifiées comme il n'y a pas de lourdeurs à éviter. Les éléments omis sont de simples éléments descriptifs qui constituent toute une image. Peut-être, cette omission est-elle le résultat de l'état de fatigue ou de stress du traducteur ou encore le résultat d'un oubli volontaire de la part du traducteur, destiné à échapper à une difficulté d'interprétation ou de rédaction (Dussart, 2005). Le traducteur n'aurait, par exemple, pas compris le mot *marelle* (Exemple 1) ou n'aurait pas su comment le rendre en arabe. Et comme solution rapide et facile, il fait appel à l'omission en ne parlant pas des enfants qui jouent à la marelle. Le traducteur supprime, par la suite, toute la phrase *Ils jouaient à la marelle en poussant des cris*.

Notons, par ailleurs, que dans les deux exemples d'omission il s'agit de la traduction n'indiquant pas le nom de son traducteur et en plus, faite par une maison d'édition non spécialiste dans le domaine littéraire ni dans les traductions d'ouvrages. Ainsi, la traduction en question ne serait pas faite pour des fins littéraires, pas même culturelles particulières.

2. Le surtransfert ou addition

Contrairement à l'omission, l'addition correspond au rajout d'éléments textuels à tort ou à raison par le traducteur. Les additions peuvent se présenter sous forme de paraphrases, de gloses, de compensations et de renforcements (Dussart, 2005) ou de clarification qui signifie, selon Berman (1985), une tendance à l'explicitation.

Exemple 1 :

Mais des taches apparaissent au ventre et aux jambes. (Camus, 1962 : 47)

- (1) ولكن البقع كانت لا تني عن الظهور على البطن والسيقان (Alam Al-Kutub, 196- : 45)
- (2) ولكن كانت تظهر على البطن والفخذين بقع مسودة. (Dar Al-Adaab, 1981 : 39)
- (3) كان يظهر على بطون المرضى وسيقانهم بعض البقع. ولكن البقع كانت لا تني عن الظهور (Dar Usama, 1998 : 40)
- (4) ولكن البقع كانت لا تني عن الظهور على البطن و على السيقان (Maktabat Al-Usra, 2004 : 49)

Dans la traduction arabe de Dar Al-Adaab (traduction n°2), les taches qui apparaissent au ventre et aux cuisses sont des taches noires. Le traducteur, par cette addition justifiée, ajoute des informations descriptives. Selon les encyclopédies, comme l'*Encyclopédie Larousse* à titre d'exemple, la peste provoque des hémorragies internes sous-cutanées qui causent des taches pourpres et noires.

Peut-être, cette addition justifiée serait-elle due à la formation littéraire et à la longue expérience du traducteur concerné, dans le domaine de la traduction littéraire. En effet, l'addition s'impose parfois comme une obligation dans un texte traduit, notamment du français vers l'arabe, en raison des génies différents des deux langues : l'arabe étant une langue qui a tendance à fleurir dans la description.

Exemple 2 :

Rieux vit sa femme debout, en tailleur, avec les couleurs du fard. (Camus, 1962 : 20)

- (1) رأى زوجته واقفة ترتدي ثوبا من قطعتين، وتضع المساحيق على وجهها (Alam Al-Kutub, 196- : 11)
- (2) رأى ريو زوجته واقفة مرتدية ثيابها، متخذة زينتها. (Dar Al-Adaab, 1981 : 12)
- (3) رأى زوجته واقفة، مرتدية ثيابها وقد وضعت قليلا من الحمره على خديها وشفتيها. (Dar Usama, 1998 : 13)
- (4) شاهد زوجته واقفة ترتدي ثوبا من قطعتين، وتضع المساحيق على وجهها. (Maktabat Al-Usra, 2004 : 15)

Ici, le traducteur de Dar Usama (Traduction n°3) a eu recours à la paraphrase en ayant expliqué *les couleurs du fard*. Cette image en arabe est, pourtant, mal

rendue par *elle a mis un peu de blush sur ses joues et ses lèvres*. En effet, selon *Le Petit Robert*, le fard est un produit qu'on applique sur le visage pour en changer l'aspect naturel : fard à joues, fard pour les lèvres, mais aussi, fard à paupières.

Exemple 3 :

Oui, dit Rieux, mais qui finit par être agaçante. (Camus, 1962 : 23)

- (1) نعم ولكنه أصبح الآن مثارا للضيق.
(Alam Al-Kutub, 196- : 15)
- (2) نعم، ولكنه بدأ يزعجنا.
(Dar Al-Adaab, 1981 : 15)
- (3) لكنه قد أخذ يصبح مزعجا، تشمنز منه النفس.
(Dar Usama, 1998 : 17)
- (4) نعم ولكنه أصبح الآن مثارا للضيق.
(Maktabat Al-Usra, 2004 : 19)

Dans cet exemple, nous avons un renforcement dans la description. L'adjectif *agaçante* est rendu dans la traduction de Dar Usama (Traduction n° 3) par *agaçante, dégoûtante et abhorrée*.

Les éléments descriptifs occupent une très grande place dans les romans. Ils apportent des renseignements sur le décor, les vêtements, etc. Ils amènent le lecteur à sentir, voir, entendre, toucher et goûter (Adam, 2005). La traduction, avec ses ajouts, peut modifier ce cadre. La traduction est faite pour faire passer un message. C'est la raison pour laquelle le traducteur doit essayer de restituer tout le sens. Il a tendance à rajouter des éléments textuels pour expliciter le sens. Néanmoins, ce choix est, dans certains cas, injuste puisqu'il amène à déformer la description faite dans le texte original et qui est, pour le texte descriptif, l'élément essentiel.

Il est à noter que, dans les deux exemples d'addition non justifiée, il s'agit toujours de la traduction qui n'indique pas le nom de son traducteur et dont la maison d'édition n'est pas spécialiste dans le domaine littéraire ni dans les traductions d'ouvrages. Ladite traduction ne serait ainsi pas consciente de la fragilité et de la sensibilité de description, de texture et de style dans l'œuvre de Camus.

3. Le transfert imparfait du sens

Il s'agit de l'incorrection et de l'imprécision qui peuvent atteindre le message transmis dans la traduction ; le texte d'arrivée devant se substituer parfaitement au texte de départ.

3.1. L'incorrection

L'incorrection est une imperfection dans le transfert qui affecte la totalité du message. Elle recouvre bien les fautes de sens (Dussart, 2005).

Exemple 1 :

Faire la queue aux guichets des spectacles. (Camus, 1962 : 37)

- (1) يقف في الصفوف الطويلة أمام شبك التذاكر في المسارح.
(Alam Al-Kutub, 196- : 33)
- (2) الانتظار في الذنب أمام نوافذ التذاكر في المسارح.
(Dar Al-Adaab, 1981 : 29)
- (3) البقاء في صف أمام كوة التذاكر في المسارح.
(Dar Usama, 1998 : 32)
- (4) أن يقف في الصفوف الطويلة أمام شبك التذاكر في المسارح.
(Maktabat Al-Usra, 2004 : 37)

Contrairement aux trois autres traductions, c'est dans la traduction de Dar Al-Adaab (Traduction n°2) que l'on remarque une expression française incorrectement traduite en arabe. Il s'agit, en effet, de l'expression *faire la queue* qui veut dire, selon *Le Petit Robert*, *attendre avec les autres en prenant son tour*. Or, par destruction de locution (Berman, 1985), ladite expression est traduite en arabe comme étant *attendre dans l'appendice poilu qui prolonge la colonne vertébrale de nombreux animaux*, ce qui n'a pas de sens!

Cela est dû à la polysémie du mot français *queue*. Celui-ci peut, en effet, désigner (Le Petit Robert, 2008 : 2062-2063) *l'appendice poilu qui prolonge la colonne vertébrale de nombreux animaux et une file de personnes qui attendent leur tour*.

Normalement, une telle erreur serait le résultat de lacunes dans la compétence linguistique en langue de départ, en l'occurrence le français, ou dans la compétence méthodologique lors de la traduction, le traducteur n'a pas saisi le bon sens du texte de départ. Cela aboutit, ensuite, à des illogismes dans le texte d'arrivée et, donc, à une déformation, voire à une incompréhension totale d'un des éléments descriptifs, constituant l'image voulue dans cet extrait. Or, la traduction n°2, où nous avons relevé l'incorrection, est faite, rappelons-nous, par un traducteur littéraire professionnel. Cela suscite, sans doute, l'étonnement !

Exemple 2 :

Vais bien. Pense à toi. Tendresse. (Camus, 1962 : 83)

- (1) إنني بخير، فكري في نفسك، حناني.
(Alam Al-Kutub, 196- :8)
- (2) صحة جيدة. أفكر فيك. أشواق.
(Dar Al-Adaab, 1981 : 72)
- (3) بخير. أفكر بك. محبتي.
(Dar Usama, 1998 : 69)
- (4) إنني بخير. فكري في نفسك. حناني.
(Maktabat Al-Usra, 2004 : 91)

De même, la traduction arabe de ce message télégraphique français est sujette à l'incorrection. En effet, ce sont les deux traductions de Alam Al-Kutub (Traduction n°1) et de Maktabat Al-Usra (Traduction n°4) qui ont déformé le vouloir dire du message en question. Il s'agit, en particulier, de la phrase *Pense à toi*. Le verbe *penser* de cette phrase est traduit en arabe comme étant un verbe à l'impératif ! Comme si l'expéditeur demandait au destinataire du message télégraphique de penser à lui-même. Or, l'expéditeur du message veut dire que, lui-même, pense au destinataire du message.

Cette confusion est due, sans doute, à deux raisons chez le traducteur :

1. Un manque de culture générale. Le style linguistique des messages télégraphiques se caractérise par l'ellipse. On enlève, ainsi, les sujets des phrases. Les phrases sans sujets dans les messages télégraphiques ne sont, donc, pas forcément des phrases impératives.
2. Des lacunes dans la compétence linguistique en langue de départ: le français. Le sujet du verbe *vais* au début du message télégraphique est, certainement, le pronom *je* (première personne du singulier). Et grammaticalement parlant, c'est ce sujet même *je* qui doit aussi être le sujet des phrases, du reste du message, où les sujets sont également supprimés.

Or, la traduction n°4 est faite par un professeur en littérature française mais aussi une traductrice. Cela suscite toujours l'étonnement !

3.2. L'imprécision

Contrairement à l'incorrection, l'imprécision est une imperfection qui n'affecte que partiellement le sens. En effet, elle est conçue comme un écart minimal entre le sens du texte de départ et du texte d'arrivée (Dussart, 2005).

Exemple 1 : *En rejetant du sang par les babines.* (Camus, 1962 : 19)

- (1) وقد نَزَفَ الدم من منخريه.
(Alam Al-Kutub, 196- : 9)
- (2) وهو يُرسل الدم من شفثيه.
(Dar Al-Adaab, 1981 : 9)
- (3) قاذفاً دمأ من بين شفثيه.
(Dar Usama, 1998 : 11)
- (4) وقد نَزَفَ الدم من منخريه.
(Maktabat Al-Usra, 2004 : 13)

Ici, ce sont les traductions de 'Alam Al-Kutub (traduction n°1) et de Maktabat Al-Usra (traduction n°4) qui renferment une imprécision. Il s'agit du mot français *babines* qui est traduit en arabe par *narines*. Il est vrai que cette traduction *les narines* renvoie à une partie du visage. Mais cette partie n'est pas la même que les *babines*, qui sont aussi des parties du visage. Les *babines* sont *les lèvres de certains animaux* alors que les *narines* sont *les orifices extérieurs du nez*. L'image décrivant, au lecteur, l'état du rat malade est ainsi déformée.

Un manque d'attention ou de compétences linguistiques en langue de départ auraient amené le traducteur à cette traduction imprécise.

Exemple 2 :

La corde pendait de la suspension au-dessus d'une chaise. (Camus, 1962 : 29)

- (1) كان الحبل يتدلى من ثريا معلقة فوق كرسي.
(Alam Al-Kutub, 196- : 22)
- (2) كان الحبل يتدلى من السقف فوق كرسي.
(Dar Al-Adaab, 1981 : 20)
- (3) الحبل متدلياً من حديدة في السقف فوق كرسي.
(Dar Usama, 1998 : 22)
- (4) كان الحبل يتدلى من ثريا معلقة فوق كرسي.
(Maktabat Al-Usra, 2004 : 26)

C'est dans les deux traductions arabes de Dar Al-Adaab (traduction n°2) et de Dar Usama (traduction n°3) que l'on repère un mot français imprécisément traduit; contrairement aux deux autres traductions. Le mot français *suspension* est traduit une fois comme *plafond* et une fois comme *objet en fer au plafond*. Les deux traductions ont rendu l'élément descriptif voulu dans la version originale imprécis. La *suspension* est, effectivement, un objet suspendu au plafond mais un objet d'éclairage, voire un *appareil d'éclairage*. Le lecteur recevra, ainsi, une image imprécise du décor décrit dans la version originale.

De même que l'exemple précédent, l'imprécision serait due à un manque d'attention ou de compétences linguistiques en langue de départ chez le traducteur.

Conclusion

Le message d'un texte tel que *La Peste* d'Albert Camus qui n'est ni scientifique ni technique ni poétique (ceux-ci exigeant des compétences particulières) et qui est au contraire, plutôt descriptif, destiné à tout le monde et dont la langue n'est ni difficile ni compliquée pourrait, quand même et contrairement à toute attente, être déformé lors de la traduction. Nous pourrions classer cette déformation selon trois catégories : le transfert partiel ou omission, le surtransfert ou addition et le transfert imparfait du sens. Ces déformations seraient dues à plusieurs raisons :

- Raisons non justifiées comme la fatigue ainsi que le stress ou l'inattention du traducteur, peut-être à cause de normes techniques exigées par la maison d'édition, ou les lacunes dans la compétence méthodologique, thématique ou linguistique en langue de départ.
- Raisons justifiées comme les obligations linguistiques dues aux génies différents des deux langues, de départ et d'arrivée.

Cela dit, il serait pertinent de voir, également, si la traduction arabe d'autres textes descriptifs français de la même nature que *La Peste* pourrait aussi entraîner une telle déformation. Et, comme cette étude ne concerne que la traduction faite du français vers l'arabe, il serait également intéressant de voir si la traduction dans le sens inverse, c'est-à-dire la traduction française du même type de texte que *La Peste* mais cette fois-ci un original arabe, donnerait les mêmes résultats que ceux de cette étude.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2005. *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Berman, A. 1985. « La traduction comme épreuve de l'étranger ». *Texte*, n°4, p. 67-81.
- Camus, A. 1962. *La Peste*. Londres : Methuen Educational.
- Camus, A. 196-. *At-Ta'un. La Peste*. Trad. Kawthar Al-Buhturi. Le Caire : 'Alam Al-Kutub.
- Camus, A. 1981. *At-Ta'un. La Peste*. Trad. Suhail Idriss. Beyrouth : Dar Al-Adaab.
- Camus, A. 1998. *At-Ta'un. La Peste*. Trad. ANON. Damas : Dar Usama.
- Camus, A. 2004. *At-Ta'un. La Peste*. Trad. Kawthar Al-Bahiri. Le Caire : Maktabat Al-Usra.
- Dussart, A. 2005. « Faux sens, contresens, non-sens....un faux débat? ». *Méta*, Vol. 50, n°1, p. 107-119.

Larousse. *Encyclopédie Larousse*. Disponible sur <http://www.larousse.fr/encyclopedie> [consulté le 5 juin 2017].

Robert, P. et al. 2008. *Le Petit Robert : dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Seleskovitch, D., Marianne, L. 2001. *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Érudition.

Notes

1. L'année précise de la publication de cette traduction n'est pas indiquée. On sait seulement qu'elle a été publiée dans les années soixante.
2. Le nom du traducteur n'est pas indiqué.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Médiation linguistique et inclusion : le cas des familles adoptives¹

Alice Fiorentino

Université de Reims Champagne-Ardenne, France
alice.fiorentino@etudiant.univ-reims.fr

Eric Castagne

Université de Reims Champagne-Ardenne, France
eric.castagne@univ-reims.fr

Reçu le 30-06-2017 / Evalué le 18-07-2017 / Accepté le 26-07-2017

Résumé

Dans le cadre d'un accroissement exponentiel de la mobilité globale, la notion de groupe culturel est remise constamment en cause par l'existence de communautés multi- et transculturelles qui se fondent sur la redéfinition constante du principe d'inclusion de ses membres et de leurs valeurs. Le cas des familles cosmopolites relevant du cadre de l'adoption internationale, illustre de manière exemplaire le défi posé par cette redéfinition. Dans le présent article, nous mettons en lumière le rôle joué par la recherche d'inclusion dans la communication familiale initiale d'une famille adoptive italienne à Santiago du Chili. D'après les données recueillies, nous avons pu constater que les efforts réalisés par les membres de la famille pour inclure l'enfant adopté se reflètent dans différentes stratégies plurilingues qui impliquent, à différents niveaux, l'inclusion de la langue de l'enfant afin de favoriser sa participation.

Mots-clés : adoption internationale, stratégies de médiation linguistique, inclusion

Mediación lingüística e inclusión: el caso de las familias adoptivas

Resumen

En el marco de un aumento de la movilidad global, la noción de grupo cultural está cuestionada por la creación de comunidades multi- y transculturales que se fundan en la redefinición constante del principio de inclusión de sus miembros y de sus valores. El ejemplo de las familias internacionales que adoptan un hijo en el extranjero, ilustra de manera ejemplar el desafío que supone esta redefinición. En este artículo nos enfocaremos en el papel que juega esta búsqueda de inclusión en la comunicación familiar inicial de una familia adoptiva italiana en Santiago de Chile. Los resultados indican que los esfuerzos para incluir al niño se manifiestan a través de diferentes estrategias plurilingües que implican, a diferentes niveles, la inclusión del idioma del niño con el objetivo de promover su participación.

Palabras clave: adopción internacional, estrategias de mediación lingüística, inclusión

Linguistic mediation and inclusion: the case of adoptive families

Abstract

Within the framework of an increasing global mobility, the notion of cultural group is constantly called into question by the existence of multi- et transcultural communities, based on the constant redefinition of the principle of inclusion of their member and their values. The case of international adoptive families is a prime case which shows the challenge that this redefinition poses. In this article, we examine the role of inclusion in the initial family communication of an Italian adoptive family in Santiago of Chile. The findings indicate that the efforts for inclusion manifest in terms of different plurilingual strategies which involve, on different levels, the inclusion of the child's language to encourage his participation.

Keywords: international adoption, linguistic mediation strategies, inclusion

Introduction

Au cours des dernières décennies, la mobilité globale des personnes a accru de manière exponentielle la diversité des rencontres, en changeant profondément la nature des relations personnelles dans tout type de domaines privés et professionnels. Toutefois, il est désormais notoire que la mobilité comporte aussi des risques liés à la façon dont elle est envisagée réciproquement par les individus mobiles et par la société d'accueil. Un de ces risques est lié, au niveau individuel, à l'inclusion sociale des personnes en mobilité et, au niveau collectif, à la cohésion sociale et territoriale des sociétés touchées par cette mobilité. Les relations entre mobilité et inclusion des personnes font l'objet de nombreuses recherches depuis l'avènement et l'accélération de la mondialisation des années 80. En Europe, le projet Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue (Désormais MIME) (<http://www.mime-project.org>), cherche à déterminer quelles sont les stratégies les plus efficaces pour accroître le taux d'inclusion d'une société, tout en garantissant la mobilité de ses citoyens.

Dans cet article, nous présenterons le déroulement et les résultats d'une enquête qui a été menée sur une famille qui a adopté un enfant à l'international. Cela semble indiquer que le contexte de mobilité encourage les membres familiaux à mobiliser toutes les ressources linguistiques disponibles nécessaires au dialogue avec l'enfant adopté et que ces mêmes ressources contribuent à la construction des relations familiales inclusives sur la base d'un espace de communication qui encourage la participation de tous ses membres, quelle que soit leur langue source.

1. En guise de préliminaire

En préliminaire à tout traitement des problèmes liés à l'adoption internationale, il convient de définir les variables en jeu et de rappeler quelques définitions. La mobilité internationale est *l'ensemble des modalités par lesquelles les membres d'une société traitent la possibilité qu'eux-mêmes ou d'autres occupent successivement plusieurs localisations* (Lévy, 2000 : 155). Et c'est vraisemblablement en cela que la mobilité internationale se distingue d'un simple déplacement quotidien. Une description des nouvelles formes de mobilité internationale croissante ne peut pas être déconnectée d'une réflexion sur les effets de cette dernière quant aux relations sociales et plus particulièrement à l'inclusion sociale. L'inclusion est un processus bilatéral par lequel la société d'accueil, d'une part, et d'autre part, une personne ou un groupe de personnes appartenant à une autre société participent activement, simultanément et conjointement à la cohésion sociale, dans laquelle diversité rime avec égalité parce que les interactions sociales à double sens sont fondamentales dans ce processus (Rudiger, Spencer, 2003 : 4). Ce processus est à distinguer d'une part, de l'intégration par laquelle une personne ou un groupe de personnes deviennent membres à part entière et, en fin de compte, membre à égalité avec les membres autochtones de la société (www.mime-project.org) et d'autre part, de l'assimilation par laquelle une personne ou un groupe de personnes adhérerait à un ordre social préexistant, unifié, avec une culture homogène et un ensemble de règles et de valeurs à adopter intégralement, tout en abandonnant totalement sa société source, sa culture, ses règles et ses valeurs (Kim et Berry, 1986). Il transparait alors un quatrième concept, lié aux précédents: l'acculturation, qui correspond aux transformations de l'identité d'origine, intervenant dans le cadre d'un contact culturel hétérogène ou interculturel (Hernandez, 2010 : 76), occasionnant parfois des tensions internes et/ou externes. Au cœur de ces multiples tensions se trouve, entre autre, le type d'interaction interculturelle et multilingue choisi par les participants. *Parler la langue de l'autre* joue un rôle important en tant que stratégie communicative relevant du principe plus général de la coopération, notamment la capacité de tenir en compte l'interlocuteur dans son propre parler. La relation de tension et d'inclusion mutuelle entre le sujet parlant et son interlocuteur a fait l'objet de nombreuses études, démontrant que les gens ont tendance à modifier leur comportement langagier en fonction de leur interlocuteur (Grice, 1975). Howard Giles et ses collaborateurs (Giles et al., 1977) ont observé que la communication verbale multilingue reflète souvent des *processus socio-psychologiques intervenant à la fois au niveau interpersonnel, notamment de similarité-attraction* entre les interlocuteurs (Byrne, 1969 in Bourhis, 2000 : 10), mais aussi *au niveau intergroupe* (Giles et al, 1977 in Bourhis, 2000 : 10). Ces processus

d'accommodation mutuelle entre sujet parlant et son interlocuteur consistent en un *ensemble d'options multiples organisé et contextuellement complexe, disponible pour tous les parlants lors d'une communication face-à-face* (Giles, Coupland, Coupland, 1991 : 2) et interviennent dans tout type de réalignements, réajustement, sélection de langue que les locuteurs peuvent utiliser en relation avec certaines constellations d'attitudes, croyances et conditions socioculturelles.

Dans le cadre de notre recherche, l'observation de ces processus d'accommodation a été élargie, au-delà des cas où l'individu peut parler la langue de l'autre, à tous les contextes où les participants possèdent des répertoires partiellement divergents. Dans ces contextes, il est nécessaire de connaître et de se servir d'autres stratégies de médiation linguistique pour accommoder sa propre expression communicative et ainsi atteindre le degré d'inclusion souhaité : dans le cadre du projet MIME, nous avons choisi d'observer les stratégies qui permettent de communiquer dans un contexte de diversité linguistique, qu'elles soient médiatisées (la traduction et l'interprétation, les technologies linguistiques, la communication via une *lingua franca*) ou non médiatisées comme l'intercompréhension, définie pour la première fois en 1913 par Jules Ronjat à propos des parlers franco-provençaux, où chaque locuteur peut choisir de parler sa propre langue tout en comprenant la langue de l'autre. Dans le cas de cette dernière stratégie, restreinte aux langues apparentées, les interlocuteurs peuvent se contenter de comprendre le locuteur sans avoir le besoin de développer une maîtrise active de sa langue, grâce à leurs compétences réceptives. En dehors des zones linguistiques où les langues apparentées sont en contact naturel pour des raisons géo-historiques, ce scénario de plurilinguisme peut s'appliquer à toute personne qui n'a pas acquis encore une maîtrise suffisante dans la langue cible et qui peut, par conséquent, préférer s'exprimer dans sa propre langue ou même dans une *lingua franca* (Braunmuller, 2002 : 5).

2. Notre enquête

2.1. Choix du sujet et problématique

Nous avons choisi d'étudier un cas particulier de scénario plurilingue résultant de la mobilité internationale et présentant une forte dimension inclusive, c'est-à-dire celui des familles ayant adopté un enfant dans le cadre de l'adoption internationale. Dans ce cadre, la problématique est la suivante : comment les diverses parties en présence vont faire pour construire des relations familiales inclusives malgré l'obstacle apparent de la langue ?

2.2. Objectifs et hypothèse

L'équipe de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, en France, membre du projet européen MIME, cherche à comprendre comment plusieurs stratégies

potentielles de médiation linguistique, notamment des stratégies mises en place par deux ou plusieurs locuteurs pour communiquer entre eux dans une situation de diversité linguistique, peuvent contribuer à accroître le taux d'inclusion et de participation dans des contextes de mobilité. Plus précisément, dans l'enquête présente, l'objectif est d'évaluer si le contexte de mobilité encourage les membres familiaux à exploiter leurs compétences linguistiques dans la communication familiale et si oui, comment il se réalise.

2.3. Choix de la technique de l'enquête et échantillon

Pour ce qui concerne la méthodologie de l'observation, il faut faire des remarques préliminaires par rapport à l'échantillon. En premier lieu, les familles adoptives, surtout pendant la première période, représentent une typologie de participants avec des exigences particulières. Comme on verra par la suite, la création d'une intimité et d'une communication familiale nécessite de gros efforts, autant des parents que de l'enfant. C'est pour cette raison que les contacts avec les Arduini ont été établis avec prudence, tout en signalant, au préalable, les objectifs de la recherche et en leur expliquant petit à petit la démarche. Lors de notre observation, soit en présence du chercheur soit en son absence, il a fallu toujours préserver une ambiance décontractée pour ne pas perturber l'équilibre de l'enfant aussi bien que celui des parents, qui repose sur des actions routinières répétées. En deuxième lieu, vu que notre objectif général de recherche était d'observer comment l'espace communicatif était organisé parmi les différents membres de la famille et comment ils encourageaient la participation de l'enfant, nous avons considéré que l'observation devait être la plus authentique possible, pour saisir la façon réelle dont les parents interagissaient avec leur enfant et faisaient face aux problèmes quotidiens.

L'échantillon de notre étude est composé d'une famille italienne formée de quatre membres : le père Giovanni, la mère Laura, la fille Josefina, âgée de 10 ans et adoptée par le couple à l'âge de deux ans en Bolivie (8 ans auparavant), et le fils Luis, âgé de 6 ans, qui venait d'être adopté une semaine avant notre premier enregistrement :

	Relation avec l'enfant adopté	Occupation	Age pendant l'observation	Age d'adoption	Pays de naissance	Langues maîtrisées
Giovanni	Père	Ouvrier	45	/	Italie	Italien
Laura	Mère	Restauratrice	41	/	Italie	Italien
Josefina	Sœur	/	10	2	Bolivie	Italien/Espagnol
Luis	Enfant	/	6	6	Chili	Espagnol

Fig 1. Famille Arduini

2.4. Déroulement de l'enquête

L'enquêteur de notre équipe a rencontré la mère pour la première fois en Italie, en mai 2016 pour s'entendre sur le déroulement de l'expérience. La totalité des enregistrements a eu lieu à Santiago du Chili, entre mai et juillet 2016, lors du séjour que la famille a passé au Chili avec l'enfant, après son adoption. Plus précisément les enregistrements correspondent à des extraits de la communication familiale pendant la première période de contact des parents avec l'enfant à Santiago du Chili, où celui-ci vivait avant de rencontrer ses parents. Compte tenu de l'ensemble des considérations évoquées, les différents enregistrements ont été captés lors des moments d'interaction libre entre les différents membres de la famille et notamment pendant les moments de jeux et les repas. Ils correspondent à ces trois typologies d'observation :

- Observation en absence du chercheur ;
- Observation en présence du chercheur (observation participante) ;
- Observation en présence du chercheur (observation non-participante).

MOIS	DUREE	DATE	ACTIVITE	PARTICIPANTS
Mai	3.24	29/05/2016	Jeu	Observation en absence du chercheur
Mai	11.06	29/05/2016	Jeu	Observation en absence du chercheur
Mai	8.44	29/05/2016	Jeu	Observation en absence du chercheur
Mai	16.57	30/05/2016	Déjeuner	Observation en absence du chercheur
Juin	15.56	1/06/2016	Jeu	Observation en absence du chercheur
Juin	8.56	04/06/2016	Cuisiner	Observation en absence du chercheur
Juin	4.28	16/06/2016	Interaction	Observation en absence du chercheur
Juin	17.10	16/06/2016	Petit-déjeuner	Observation en absence du chercheur
Juin	9.44	19/09/2016	Déjeuner	Observation en absence du chercheur
Juin	42.34	24/06/2016	Déjeuner	Observation participante
Juin	19.20	24/06/2016	Après-déjeuner	Observation participante
Juin	3.40	24/06/2016	Après-déjeuner	Observation participante
Juin	0.54	24/06/2016	Jeu	Observation participante
Juin	12.36	24/06/2016	Jeu	Observation participante
Juin	0.28	24/06/2016	Interaction	Observation participante
Juin	0.49	24/06/2016	Jeu	Observation non participante
Juin	6.20	24/06/2016	Jeu	Observation non participante
Juin	2.46	24/06/2016	Interaction	Observation non participante
Juin	52.50	25/06/2016	Déjeuner	Observation participante
Juin	24.11	25/06/2016	Jeu	Observation participante
Juin	28.37	28/06/2016	Dans le bus	Observation non participante
Juin	0.38	28/06/2016	Dans le bus	Observation non participante
Juin	43.04	28/06/2016	Déjeuner	Observation participante
Juin	7.11	28/06/2016	Déjeuner	Observation participante
Juin	9.20	28/06/2016	Déjeuner	Observation participante
Juin	15.52	30/06/2016	Jeu	Observation participante
Juin	32.29	30/06/2016	Goûter	Observation participante
Juin	27.22	30/06/2016	Regarder la télévision	Observation participante
Juillet	23.41	16/07/2016	Conversation	Observation en absence du chercheur
Juillet	15.07	16/07/2016	Jeu	Observation en absence du chercheur

Fig 2. Famille Arduini. Enregistrements

3. Résultats de l'enquête

Dans notre corpus, les pratiques des quatre participants, père, mère, fille et fils adoptés, semblent définir des stratégies de communication plus ou moins *accommodatives* en fonction, non seulement des intentions communicatives des locuteurs, mais aussi des ressources linguistiques à leur disposition. Dans la suite, nous en présentons trois qui apparaissent majoritairement et de façon complémentaire dans les interactions.

3.1. L'usage de la langue source de l'enfant

Dans notre corpus, l'usage de la langue source de l'enfant, suivant le concept de *convergence communicative* de Giles *et al.* (1977) est soumise à deux contraintes non négligeables : les parents ne maîtrisent pas la langue source de l'enfant, à savoir l'espagnol, au moment de l'adoption ; quant à la fille, elle est d'origine bolivienne et fait preuve de compétences évidentes, huit ans après son adoption. Cette contribution à la communication familiale, paraît assez étonnante d'autant plus que, d'après ses parents, elle a cessé d'utiliser l'espagnol à l'âge de deux ans, au moment où elle est arrivée en Italie, juste après son adoption. Bien qu'à cet âge, sa compétence en espagnol devait être encore à un stade embryonnaire, la sœur semble faire des efforts pour la réactiver dans les premiers jours suivants l'arrivée du frère. Elle est la seule à être vraiment dans un mode de communication bilingue :

1. Josefina : papi sicuro che quest'acqua sia senza gas

papa t'es sûr que cette eau est sans gaz

Luis : ui

zut

Laura : eh

hein

Josefina: si si si è "sin gas" c'è scritto

oui oui oui c'est "sans gaz" c'est marqué

Luis: "es sin gas"

*c'est sans gaz*²

Quand la sœur s'exprime en espagnol, c'est uniquement dans les situations où elle s'adresse à son petit frère, et plus particulièrement dans les situations où il s'agit de faciliter la communication entre lui et ses parents, avec le but apparent d'inclure le petit frère dans la communication familiale :

2. Josefina: “qué es eso”

c'est quoi ça

Luis: “qué es eso qué es eso osos muchos mamá papá otro”

c'est quoi ça c'est quoi ça ours beaucoup maman papa un autre

Giovanni: fermi fermi

arrêtez arrêtez

Luis: “ése uau uau XX”

ceci ouaf ouaf

Giovanni: elefante

éléphant

Luis: “qué”

comment

Giovanni : allo zoo guarda l'elefante

au zoo regarde l'éléphant

Luis: “ay (lobo)”

zut le loup

Giovanni : vedi l'elefante visto

regarde l'éléphant t'as vu

Josefina: “pequeño vaca”

petit vache

Luis : “si si lo vi”

Oui oui j'ai vu

Josefina: “mira mira uh”

regarde regarde

Luis: “si lo vi qué es eso qué es eso (la tigre)”

Oui j'ai vu c'est quoi ça c'est quoi ça (le tigre)

Dans l'extrait, le père, la sœur et le frère sont en train de regarder et de commenter des images d'animaux. À un moment donné, le père et le frère ne semblent pas parvenir à se comprendre sur le sens du mot *elefante* (éléphant en français). Malgré plusieurs répétitions opérées par le père et malgré la transparence directe à l'oral entre le mot italien *elefante* et son équivalent espagnol (*elefante*), la communication semble bloquée à ce stade, et ce jusqu'à ce que la sœur intervienne avec une formulation espagnole, en l'occurrence *pequeño vaca*, (on relève l'erreur d'accord en genre). Nous estimons que le choix linguistique de l'espagnol peut l'avoir emporté sur la dimension purement sémantique, ce qui révèle l'importance de prendre en compte, dans l'analyse des interactions multilingues, d'autres dimensions intrinsèques de la compétence discursive (Capucho, 2003 in Jamet, 2010 : 110). Dans ce cas, le comportement langagier *accommodatif* de la sœur, est

réalisé par l'activation d'un *mode* ou un *parler bilingue* (Grosjean, 1985 ; Lüdi, Py, 2003).

3.2. L'usage du mélange codique³

L'usage du mélange codique, appelé aussi « alternance intra-phrastique » par Poplack (1980), se vérifie quand deux ou plusieurs langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase (Anciaux, 2010 : 1-2) comme résultat d'un contact plus ou moins continu entre les locuteurs de ces langues. Plus précisément, dans notre étude, il sera considéré comme *mélange* l'usage de segments de phrase en espagnol dans des énoncés majoritairement en italien ou l'usage de segments de phrase en italien dans des énoncés majoritairement en espagnol.

Dans notre corpus, les tours de parole *mélangés* entre italien et espagnol sont très fréquents dans le parler des membres de la famille Arduini et surtout chez le père et le fils. Ce mélange, intervenant surtout au niveau lexical, est vraisemblablement facilité par la proximité entre les structures syntaxiques canoniques de la langue espagnole et de la langue italienne :

3. Luis : “puedo qué es eso”

puis-je c'est quoi ça

Giovanni : “está” chiamando a la sua “amiga”

elle est en train d'appeler à son amie

Laura: la sua amica

son amie

Giovanni: in Italia

en Italie

En (3) Giovanni, le père, utilise le complément d'objet direct avec préposition (*está chiamando a la sua amiga*), une structure qui est propre à l'espagnol, mais pas à l'italien standard. Toutefois, à notre avis, il se pourrait que l'explication soit à trouver dans le répertoire linguistique de Giovanni, originaire du sud de l'Italie et locuteur d'une variante dialectale méridionale, d'où est issue probablement la structure prépositionnelle. Il est intéressant de noter qu'ailleurs dans le corpus, Giovanni n'utilise cette structure que pour s'adresser à Luis dans des tours mélangés, en saisissant de façon spontanée, des similarités entre espagnol et dialecte, comme en (4)

4. Giovanni : per favore! aiuti “a hermana” e Alice a giocare

S’il te plait tu aides à sœur et Alice à jouer

Ainsi, dans l’exemple (4), il est à noter que les noms qui désignent les liens familiaux sont souvent utilisés en espagnol, surtout dans le cas de la petite sœur *hermana*, qui en (4) est citée sans prédéterminant, comme s’il s’agissait d’un nom propre. Nous constatons ici un usage très fréquent de la langue source de l’enfant par les parents, qui pourrait être interprété comme une tentative d’inclusion de Luis à l’expérience familiale, via l’ancrage émotionnel déclenché par cette langue. Nous avons observé également que le mélange codique intervient souvent pour attirer l’attention de l’enfant pendant des interactions routinières :

5. Laura: dai andiamo a casa con questi dai “vamos” a casa dai vieni qua

allons à la maison avec ceux-ci allez allons à la maison allez viens ici.

Comme indiqué précédemment, les cas de mélange codique qui apparaissent dans notre corpus constituent un cas à part entière par rapport au mélange codique présent dans le répertoire langagier des locuteurs bilingues *qui parlent couramment les deux langues et les utilisent toutes les deux dans le cours de leurs tâches quotidiennes* (Gumperz, 1989 : 57). Dans notre corpus, le mélange codique est sporadique et reste au niveau de la *parole*, sans presque jamais avoir des répercussions au niveau de la *langue* des participants, à la seule exception de Luis, le fils adopté, qui, étant dans une démarche d’apprentissage, subit une évolution linguistique différente.

6. Luis : “más”

encore

Laura : basta zucchero che fa male

plus de sucre qu’il fait mal

Luis : “no has” a male

il ne fait pas mal

En effet, le contact que Luis a avec l’italien débouche naturellement vers des formes d’interlangue qui l’amèneront vers une compétence progressive avancée de l’italien comme langue majoritaire. Pour ce qui concerne les parents, bien que ce mode de communication puisse représenter un effort important d’accommodation à l’enfant adopté, la plupart des alternances et des emprunts restent actifs dans leurs répertoires, pendant une période de temps limité et sont à interpréter comme un phénomène transitoire.

3.3. L'usage de l'intercompréhension

La troisième stratégie utilisée est l'intercompréhension, proche du concept défini par Poplack (1980) *alternance inter-phrase*, entre langue source des parents et langue source de l'enfant. Dans notre corpus, l'intercompréhension ou *alternance inter-phrase* est à distinguer du mélange codique ou *alternance intra-phrasique* dans la mesure où les parents, la sœur et le fils alternent les deux codes en interaction, sans une influence majeure d'un code sur l'autre. Les parents, bénéficiant de l'expérience précédente avec Josefina (étant pour autant 4 ans plus jeune que Luis, lors de son adoption), comptaient utiliser une forme de communication qui se fondait sur un principe intuitif, qu'ils ne savaient pas dénommer, qu'ils verbalisaient de la manière suivante : *Nous allons lui parler en italien et lui, il va nous parler en espagnol* et que l'on appelle communément, l'intercompréhension. Ainsi, que cela a déjà émergé dans d'autres recherches (Moñino, 1995), l'intercompréhension était perçue par les parents comme un état de fait, *spontané, relativement stable* (Jamet, 2010 : 105). Dans le corpus, la mère, Laura, communique tout particulièrement en italien avec son fils, Luis, qui, à son tour, produit des énoncés en espagnol. Cela débouche souvent sur des conversations multilingues du type :

7. Luis : “no hay tunnel”

y a-t-il pas de tunnel

Laura : basta usciamo

ça suffit on sort là

Luis : “basta túnel”

plus de tunnel

Laura: basta per il momento

ça suffit pour l'instant

Luis: “después después otro túnel otro otro”

Plus tard plus tard un autre túnel un autre un autre

Laura: ce ne sono ancora dici uhm ancora ce ne sono li hai visti tu sei stato ancora qua

Il y en a des autres tu dis hum encore y-a-t-il tu les as vu tu as déjà été ici

Luis : si

oui

Laura: quando quando è che sei venuto al mare

Quand quand est-ce que tu es venu à la plage

Luis: “cuando era bebé”

Quand quand eri bébé allora stanno ancora tunnel

Quand tu étais bébé et alors y a-t-il encore des tunnels

Luis: “túnel si”

Tunnels oui

Laura: si adesso sei grande sei più bebé uhm dove sono i muscoli che non li vedo

Oui et maintenant tu es grand tu n'es plus un bébé hum où sont-ils les muscles montre-les moi

Luis: “acá”

Ici

Laura: madonna senti grande st'ometto

ah la vache il est grand ce jeune homme

En (7), la famille est en train de voyager en bus pour se rendre à la plage. La mère et l'enfant sont en train de commenter ce qu'ils voient passer devant leurs yeux, depuis la fenêtre du bus. Nous constatons que Laura, qui, d'après son témoignage, souhaite parler italien avec son fils, afin de l'exposer à cette langue, adapte souvent son parler à celui de l'enfant. Il est intéressant de constater, par exemple, la fréquente reprise en italien par la mère d'extraits de l'énoncé précédent produits par le fils, que nous pouvons interpréter comme une manière traditionnelle de consolider la compréhension du message, comme le résultat d'une démarche pédagogique, voire les deux simultanément. Dans le même exemple, on retrouve d'autres procédés de consolidation et de négociation du message qui relèvent du dispositif de l'intercompréhension à l'oral. En effet, la mère et le fils peuvent compter à la fois sur les transparences lexicales directes entre l'italien et l'espagnol (Castagne 2007) comme *basta*, *quando*, *mare*, *tunél* et sur des transparences indirectes entre les deux langues (*ibid*) comme *otro*, *dove*, *muscoli*. Cela dit, malgré la dimension de similitude linguistique, on observe qu'il y a encore des moments où la compréhension doit être négociée et où la mère se livre à plusieurs autoréparations *Il y en a encore tu dis ? Encore il y en a ?* Ce qui n'empêche pas que la communication entre la mère et le fils soit fluide et que les deux participants s'entendent sur le sens général. Dans notre corpus, l'intercompréhension émerge comme une *condition* (ponctuelle) *rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre les interlocuteurs* (Jamet, 2010 : 110). Nous constatons que, même si l'expression du fils est conforme aux capacités linguistiques d'un enfant de 6 ans, dans un processus de transition linguistique, celui-ci fait preuve d'une bonne réceptivité à l'égard de la langue de la mère, tout en gardant son expression en langue source :

8. Laura : prima termini il latte poi chiami la nonna
D'abord tu termines le lait et ensuite tu appelles grand-mère
Luis : “yo mama”
Moi maman
Laura : chiami tu però prima finisci il latte
Toi tu appelles mais avant tu termines le lait
Luis: “no Josefina ya mama no la Josefina”
Pas Josefina ok maman pas Josefina
Laura : vuoi chiamarla tu?
tu veux l'appeler?
Luis : “si yo solo solo”
oui tout seul tout seul
Laura : va ben chiami tu va ben tu solo chiami tu la nonna poi la Josefina
chiama un altro giorno
*C'est bien toi t'appelles tout seul grand-mère plus tard Josefina l'appellera
un autre jour*
Luis: “si ya hermana”
Oui c'est bien sœur
Josefina : si
Oui
Luis : “ya”
ok
Laura : cosa devi dirle alla nonna
Qu'est-ce que tu vas dire à grand-mère?
Giovanni : già sta agitato vedi
Il est déjà inquiet regarde
Luis : “voy a”
Je vais à
Giovanni : hai visto
T'as vu
Luis : “voy a- a- decirle”
Je vais lui dire
Giovanni :sta chieto tranquillo
Calme-toi tranquille
Luis : “se prendió”
Il s'est allumé
Giovanni : si è acceso si il computer
oui l'ordinateur il s'est allumé
Luis : “voy a decirle e- e- feliz cumpleaños” nona
Je vais lui dire joyeux anniversaire grand-mère.

Des exemples comme (7) et (8) montrent que la possibilité de faire appel à l'intercompréhension, dans le cas de deux langues voisines et apparentées comme l'espagnol et l'italien, permet à l'enfant adopté de garder sa langue source dans la communication avec les parents, du moins lors de la première période après l'adoption, et lui évite un transfert trop brutal vers la langue source des parents. En ce sens, l'intercompréhension s'avère une stratégie de communication qui favorise l'inclusion de l'enfant dans l'entourage familial et son adaptation progressive à un nouveau système de relations.

Conclusions

Dans cet article, nous avons essayé de présenter les différentes stratégies de communication mobilisées par les membres d'une famille italienne pour établir une relation familiale dans le cadre de l'adoption d'un petit enfant de 6 ans à Santiago du Chili. D'après nos données et nos observations, le contexte de mobilité encourage les membres de la famille à mobiliser toutes les ressources linguistiques disponibles au moment des enregistrements et nécessaires pour dialoguer avec l'enfant, dans le but d'accroître son niveau d'inclusion familiale. Dans le corpus, ces compétences linguistiques s'organisent selon trois types de stratégies distinctes, qui apparaissent de façon majoritaire et complémentaire, chacune visant l'accommodation communicative de l'expression de l'un pour faciliter la compréhension de l'autre, dans un contexte de registres linguistiques divergents. Premièrement, nous avons constaté que la convergence vers l'espagnol est fréquente dans les échanges entre la sœur Josefina et le fils Luis, et reflète à la fois le début d'une relation de complicité entre frère et sœur, exprimée par le partage d'une langue commune, et la volonté de Josefina de mettre sa compétence linguistique en espagnol à la disposition de la communication entre ses parents et son frère. Deuxièmement, le contact linguistique entre la langue source des parents et la langue source de l'enfant débouche sur une prolifération de phénomènes de mélange de code, de nature sporadique et sans répercussions à long terme sur la langue des participants. Néanmoins, ces énoncés multilingues font preuve de la mobilisation des ressources linguistiques de la part des parents à des fins communicatives, à la fois pour rapprocher l'enfant de l'expérience familiale aux moyens de sa langue source et pour capter son attention sur des actions quotidiennes. Troisièmement, l'usage de l'intercompréhension, grâce à un système de transparences linguistiques, du fait de la proximité typologique entre l'espagnol et l'italien, rend ponctuellement possible non seulement la communication entre parents et enfant adopté à l'international, mais aussi son adaptation progressive au nouveau système de relations familiales.

Bibliographie

- Anciaux, F. 2010. Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. In : *Actes du Colloque international C Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24 et 26 juin 2010, Juin 2010.
- Bourhis, R., Richard Y., Lepicq, D., Sachdev, It. 2000. « La psychologie sociale de la communication multilingue ». *Diversité Langues* 5.
- <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm> [consulté le 15 juin 2017].
- Braunmuller, K. 2002. « Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia ». *International journal of applied linguistics*, n° 12, p. 1-23.
- Byrne, D. 1971. *The Attraction Paradigm*. New York: Academic Press.
- Castagne E. 2007. Transparences lexicales entre langues voisines. In : *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims : Presses universitaires de Reims.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., Taylor, D. M. 1977. Toward a theory of language in ethnic group relations. In: H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations* London. England: Academic Press.
- Giles, H., Coupland N., Coupland J. 1991. Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In: H. Giles, J. Coupland et N. Coupland (dir.), *Contexts of accommodation: Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-68.
- Grice, J. 1975. Logic and conversations. In: P. Cole and J. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics* Vol. 3 Speech Acts. New York: Academic Press. p. 41-58.
- Grosjean, F. 1985. « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, p. 467-77.
- Gumperz, J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
- Hernandez, A. 2010. Acculturation. In: C. S. Clauss-Ehlers (dir.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Heidelberg, Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, p. 76-79.
- Jamet, M.C. 2010. L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? In : H. Giaufret, M. Prandi et M. Rossi (dir.), *PUBLIF@RUM, Autour de la définition*, 11, p. 100-110.
- Kim, U., & Berry, J. W. 1986. Acculturation attitudes of Korean immigrants in Toronto. In: I. Reyes Lagunes et Y. H. Poortinga (dir.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures*. Lisse : Swets, Zeitlinger, p. 93-105.
- Levy J. 2000. Les nouveaux espaces de la mobilité, in Michel Bonnet et Dominique Desjeux (dir.), *Les territoires de la mobilité*, Paris, p. 155-170.
- Lüdi, G., Py, B. 2002. *Être bilingue*. Berne, Francfort -s. Main, New York : Lang.
- Moñino, Y. 1995. *Le proto-gbaya. Essai de linguistique comparative historique sur vingt-et-une langues d'Afrique Centrale*. Paris: SELAF.
- Poplack, S. 1980. « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching ». *Linguistics*, 18, p. 581-618.
- Rudiger, A., Spencer, S. 2003. Social Integration of Migrants and Ethnic Minorities - Policies to Combat Discrimination. European Commission and OECD, Brussels, 21-22 janvier.

Notes

1. Les recherches menant aux présents résultats ont bénéficié d'un soutien financier du septième programme-cadre de la Communauté Européenne en vertu de la convention de subvention No. 613344 (Project MIME).
2. "Que es eso": espagnol entre guillemets. Fermi : italien en caractères romains. *C'est quoi ça* : traduction française en italiques. XX : passages inaudibles (chaque X correspondant à une syllabe). (La tìgra) : estimation entre parenthèses.
3. Je remercie les étudiants et les professeurs de l'Université de Turin, *Corso di Lingue in contatto* qui, lors d'une communication scientifique intitulée "*L'uso dell'intercomprensione nelle famiglie adottive : uno strumento di negoziazione linguistica*"(Université de Turin, 15 Mars 2017), nous ont permis, par leurs questions et remarques, de clarifier certains concepts présentés dans cet article.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Identidad en la diferencia: principio constructor de la identidad de género inclusiva

Marybexy Calcerrada Gutiérrez

Universidad de Holguín, Cuba

mcalcerrada@fh.uho.edu.cu

Miguel Rojas Gómez

Universidad de San Buenaventura, Colombia

miguelrg12@yahoo.com

Reçu le 12-07-2016/ Évalué le 08-09-2016 et le 08-03-2017/Accepté le 07-04-2017

Identité dans la différence : le principe constructeur de l'identité inclusive de genre

Résumé

Cette proposition repose sur une étude théorique qui trouve une justification dans la nécessité de développer les arguments qui alternent entre la conception essentialiste d'un *genre* et l'anti-essentialisme radical de coupe poststructuraliste. Elle inclut comme présupposé la thèse de l'égalité, de la reconnaissance et de la distribution ; des référents de l'identité dans la différence, un support qui s'offre comme principe de l'*identité de genre* avec un caractère inclusif et cela constitue la contribution principale de cet article. Parmi les méthodes principales, la logique historique et comparative ont été utilisées. Sur cette base, on a révisé diverses sources de l'histoire de la philosophie et de la pensée féministe par rapport à la justice distributive et l'identité. Plusieurs arguments sous-tendus par des supports théoriques afin d'argumenter l'identité dans la différence en tant qu'aspects conceptuels de l'*identité de genre*, sont exposés. Cela constitue l'objectif central de cet article.

Mots-clés : identité, différence, inclusif, genre, égalité

Resumen

Esta propuesta se fundamenta en un estudio teórico que encuentra justificación en la necesidad de desarrollar argumentos que alternen con la concepción esencialista de *género* y el antiesencialismo radical de corte postestructuralista. Incluye como presupuesto la tesis de la igualdad, el reconocimiento y la distribución; referentes centrales de la identidad en la diferencia, soporte que se ofrece como principio de la *identidad de género* con carácter inclusivo y ello constituye la principal contribución de este artículo. Entre los métodos principales se utilizó el histórico lógico y el comparativo. En la consecución de este propósito se revisaron diversas fuentes de la historia de la filosofía y el pensamiento feminista, respecto a la justicia distributiva y la identidad. Sobre la base de esa lógica se exponen algunos argumentos que ofrecen soportes teóricos para argumentar la identidad en la diferencia como

aspecto conceptual de la *identidad de género*. Lo cual constituye el objetivo central de este artículo.

Palabras clave: identidad, diferencia, inclusivo, género, igualdad

Identity in difference: Builder principle of gender identity inclusive

Abstract

This proposal is based on a theoretical study that finds justification in the need to develop arguments that alternate with the essentialist conception of *gender* and the radical antiesencialismo of poststructuralist style. As presupposition includes the thesis of equality, recognition and distribution; main referent of the identity in the difference, support that is offered as a principle of the *identity of gender* with character inclusive and this is the main contribution of this article. Among the main methods used the logical historical and comparative. Different sources of the history of philosophy and feminist thought, regarding distributive justice and identity were reviewed in the attainment of this purpose. On the basis of this logic are some arguments which offer theoretical stands to argue the identity in difference as conceptual aspect of *gender identity*. Which is the focus of this article.

Keywords: identity, difference, inclusive, genre, equality

1. Concepción sintética de la *identidad de género*

La *identidad de género* es un constructo que data de las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, asociado a prácticas desarrolladas por los psico-endocrinólogos norteamericanos John Money y Robert Stoller con sujetos dimórficos sexualmente. Los estudios desplegados por el instituto Money aportaron la idea de que el origen de las diferencias entre hombres y mujeres no se debía únicamente a las distinciones del sexo biológico. En tal sentido se refiere: *ofrece una evidencia de que la puerta de la identidad de género está abierta en el nacimiento de la vida de un niño o una niña normal de una forma no menor que para un nacido con órganos sexuales no acabados o para uno en el que haya faltado el andrógeno y que permanece abierto durante al menos más de un año después de nacer* (la cursiva es nuestra) (Money y Green, 1969 : 299). A pesar de que estos resultados apuntaron a la determinación social de la *identidad de género* sin llegar a connotarla con el carácter político que adquiriera más tarde, los autores referidos no argumentaron su explicación histórico-social. Fundamentos al respecto existían desde antes de la aparición del término.

El feminismo influido por el análisis marxista aportó, desde sus inicios en los primeros años del siglo XX, la clase social como aspecto importante en el análisis de

la inclusión; aunque en muchos casos desatendieron otras condiciones al colocar el énfasis en la estructura económica. Dentro de esta vertiente, figuras del feminismo socialista como Clara Zetkin expusieron en relación a la mujer obrera: *como persona, como mujer y como esposa no tiene la menor posibilidad de desarrollar su individualidad. Para su tarea de mujer solo le quedaban las migajas que la producción capitalista deja caer al suelo* (Zetkin, s/f : 105). En América Latina también hubo expresiones en esta misma dirección en figuras como Emilio Frugoni, Sara B. de Armijo, Luis Emilio Recabarren; cuya contribución se sistematiza en *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano. Momentos de una relación difícil* correspondiente al 2009, de Raúl Fornet-Betancourt.

Por otro lado, las primeras décadas de producción feminista respecto a la comprensión de la *identidad de género* o la idea que ella representa se caracterizó por una inflexión esencialista. Rasgo presente en el feminismo de la diferencia desarrollado en la década de 1970 a partir de la influencia del psicoanálisis y la política, consigna la idea de que la diferencia de *género* es real, significación evidenciada por una de sus principales exponentes de entonces, Luce Irigaray (que actualmente ha derivado al feminismo posestructuralista). La autora consignaría: *las mujeres tienen otra historia individual y, en parte colectiva, diferente de los hombres. Esta historia (la de las mujeres) debe interpretarse y construirse espiritualmente para abrir otra época de nuestra cultura, época en la que el sujeto no sea ya uno, solipsista, egocéntrico y potencialmente imperialista, sino respetuoso de la diferencia, y, en particular de aquella inscrita en la naturaleza y la subjetividad misma: la diferencia sexual* (Irigaray, 1994 : 73). Más allá de las contribuciones de estas vertientes dirigidas a subvertir el sistema reproductor de la subordinación femenina; contraían un sesgo de la lógica aristotélica de carácter binario, contrapuesto y sustanciado.

Por otro lado, el feminismo negro aportó la atención sobre la condición de la piel, que se articuló con otras condiciones como la propia clase y la orientación sexual. En tal dirección Patricia Collins señala: *Los estudios de las mujeres han desafiado las ideas supuestamente hegemónicas que provienen de la élite de los blancos. Irónicamente, la teoría feminista también ha reprimido las ideas de las mujeres negras. A pesar de que las intelectuales negras llevamos tiempo expresando una conciencia feminista propia sobre la intersección de la raza y la clase en la estructuración del género, históricamente no hemos participado plenamente en las organizaciones de las feministas blancas* (Collins, 1990 : 7). A pesar de las valoraciones derivadas de estas tendencias en la dirección de exceder el concepto de *género* europeizado, tendían a producir otro tipo de exclusiones en relación con otros tipos de mujeres.

Dentro de la evolución del proceso de inclusión por *género* se incluyen de manera trascendente las contribuciones del feminismo de la igualdad, que sustenta una concepción de igualdad de oportunidades en la diferencia, tendencia a la que adscribimos, particularmente la tesis de la igualdad que trasciende el feminismo homónimo. El feminismo postestructuralista, donde sobresale actualmente la norteamericana Judith Butler, también ha contribuido a la concepción inclusiva, sus ideas se basan fundamentalmente en el reconocimiento del sujeto concreto situado, pero algunos de sus trabajos ponen en cuestionamiento la categoría *género* como condición de identidad.

Una idea general en torno a las *identidades de género* se corresponde con la conciencia y el sentimiento de ser hombre, mujer, o ambivalente, a partir de los modelos que la sociedad dicta con carácter sexista. Pero ello constituye una definición lata. En el desarrollo teórico de esta categoría se ha adolecido, salvo excepciones, de fundamentos que desarrollen argumentos de las condiciones de base común que justifican la diversidad de expresiones de hombres y mujeres, en la dirección de explicar la *identidad de género* como identidad inclusiva. En este sentido, aquí se propone la identidad en la diferencia como soporte conceptual constitutivo de esta última. En la consecución de este propósito, que expresa la principal contribución de este artículo, se ofrece una selección –a partir de las limitaciones que supone un trabajo de este tipo– de fundamentos histórico-teóricos que sustentan esta idea.

2. Referentes de la identidad en la diferencia como condición de la identidad inclusiva

En alternancia con la identidad sustanciada de la lógica abstracta expuesta desde Parménides, la identidad no esencialista tiene fundamentos desde la filosofía aristotélica, con independencia de su carácter clasista. Desde Aristóteles aparecen argumentos que sustentan la identidad específica y una ética de la distribución que fundamentan un tipo de identidad en la diferencia. Esta última definida en los márgenes del reconocimiento de la otredad. El autor de *El organum* y otras obras expresó: *El género es aquello por lo cual dos cosas que difieren entre sí son cosas idénticas en la esencia universal. Una cosa que difiere de otra en la especie supone algo común que es diverso. Y este algo debe darse en ambas cosas. Llamó género a aquello que constituye la unidad y la identidad de dos seres, que posee una diferencia no accidental* (Aristóteles, 1968: 254). Propuesta que reconoce lo universal revelado a través de versiones concretadas en *género* – no en el sentido anglosajón relativo al sexo– y especie. Su concepción aporta, a condición de la unidad, la posibilidad de existencia de diferentes manifestaciones de un mismo tipo

de identidad. La identidad específica que no definió, pero cuya idea está presente en su propuesta, preconiza el valor de lo universal concreto-situado. Referentes respecto a la idea de la identidad en la diferencia lo constituye la tesis de la igualdad sustentada en una justicia distributiva que, como se ha referido, hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico a pesar de su carácter clasista y misógino, presupuestos perfeccionados por otros pensadores clásicos y contemporáneos. Aristóteles define la equidad sobreponiéndola a una concepción de justicia universalizadora, con lo que tributa a la condición concreto-situada, aspecto constitutivo de la idea de la identidad en la diferencia: *tal es la naturaleza de lo equitativo: ser un correctivo de la ley donde esta no ha logrado estatuir a causa de su generalidad* (Aristóteles, 1985: 1137 a 31 - 138 a 3). Análisis dirigido a la justicia distributiva que establece sobre la base de relaciones de igualdad.

El influjo aristotélico se deja ver en exponentes de la filosofía clásica alemana, que en la dirección de la identidad en la diferencia tuvo aportes trascendentales. Leibniz, que en *Su nuevo tratado del entendimiento humano*, se declara más continuador del pensamiento platónico que del aristotélico, fundamenta un análisis en torno al reconocimiento que amplía las ideas encontradas en Aristóteles relativas a la condición individual, criterio de una concepción de identidad inclusiva. Identificó la capacidad de razonar como propia de la condición humana, en esta dirección señala:

Y si tuviéramos la penetración de algunos genios superiores y conociésemos bastante las cosas, quizás encontraríamos atributos fijos para cada especie, comunes para todos sus individuos y siempre subsistentes para el mismo ser orgánico viviente, cualesquiera que fuesen las alteraciones y transformaciones que pudieran sufrir; como en la más conocida de las especies físicas, que es la humana, la razón es uno de estos atributos fijos, que conviene a cada uno de los individuos (Leibniz, 1988 : 262).

Idea que cristalizaría como premisa del pensamiento ilustrado, con la cual argumenta lo común en lo diferente para el género humano.

Aunque la idea del reconocimiento y la distribución ya se había encontrado en Aristóteles, han sido pensadores contemporáneos como el filósofo neokantiano Johns Rawls, que desarrolla su obra en la segunda mitad del siglo XX, y otros, quienes han profundizado en su relación con el tipo de identidad (identidad en la diferencia) que aquí se analiza, sin que esta haya sido expuesta por tales investigadores. En *Teoría de la justicia*, Rawls explica la igualdad según derecho que tributa al principio de la igualdad en la diferencia; al respecto establece: *Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas igual que*

sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás [...] las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez: a) se opere razonablemente que sean ventajosos para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos (Rawls, 1979 : 82). Rawls vuelve sobre el parámetro de igualdad que había aparecido desde la Ética a Nicómaco, pero en su desarrollo lo incluye como una condición común para todos, en lo que respecta al acceso a condiciones que propicien el desarrollo.

En los antecedentes más contemporáneos de la idea de la identidad en la diferencia sobresale la obra del filósofo francés de la segunda mitad del siglo XX Paul Ricoeur, también de influencia kantiana. En su texto *Sí mismo como otro* realiza un análisis de la identidad con un encuadre personal. Aunque en esta obra, el autor resemantiza el concepto *ipseidad*, al incluir al otro, lo distinto y lo diverso; en su importante hermenéutica no formula la categoría *identidad en la diferencia*. Paul Ricoeur es precisamente el que a partir de aspectos de la ética aristotélica explicita la igualdad en tanto parámetro de base para el establecimiento de relaciones equitativas: *una vez precisado el ámbito ético-jurídico del análisis, puede darse un nombre al núcleo común a la justicia distributiva y a la justicia reparadora. Este núcleo común es la igualdad* (Ricoeur, 1996: 211). Pero Ricoeur, como los autores anteriores, no desarrolla su explicación de la igualdad y la identidad respecto al *género* como categoría relacional que incluye a las mujeres y los hombres.

Por su parte José Luis Castilla Vallejo, investigador peruano de este mismo período y autor de importantes trabajos respecto al multiculturalismo, ofrece un análisis que precisa un aspecto importante en el entendimiento del valor del sujeto en su condición concreta de existencia, al denotar claramente su reconocimiento: *Los nuevos debates en torno a la igualdad de oportunidades [...] no pueden hoy despegarse del problema de la diferencia, del análisis cultural y de la teoría de la justicia; lo que ha llevado a la necesidad de clarificar conceptualmente de qué se habla cuando se habla de igualdad* (Castilla, 2003: 37). Idea de la igualdad asociada a una concepción concreto-situada, que presupone el reconocimiento y la distribución, presente en las premisas del liberalismo de herencia ilustrada.

En resumen hasta aquí, la identidad en la diferencia supone el reconocimiento de diferentes condiciones identitarias específicas sin distinciones jerárquicas. Implica una concepción de la igualdad superadora del carácter abstracto que le imprimiera la identidad excluyente sobre la base de la ideología de dominación. En su lugar, la igualdad se define en relación a parámetros inherentes a la condición humana, tales como la razón y la autonomía, así como en cuanto al acceso a derechos y oportunidades; que constituyen el sustrato sobre el que se otorga reconocimiento a las diversas expresiones de identidad. La identidad en la diferencia existe en el plano

de la justicia del reconocimiento y la distribución de oportunidades sobre la base de tal reconocimiento, lo que hace que constituya un tipo de identidad propositiva.

3. Referentes de la identidad en la diferencia como condición de la *identidad de género inclusiva*

En el orden histórico teórico, el interés por la inclusión de las mujeres desde una determinación social, sin despreciar antecedentes del pensamiento premoderno, fue introducida por Poullet de la Barre en 1673; con lo que inicia la tradición filosófica en esta dirección, más notoria a partir del siglo subsiguiente. Dentro de la producción del XVIII, *Vindicación de los derechos de la mujer* y en el XIX *La esclavitud femenina*, de los ingleses, Mary Wollstonecraft y John Stuart Mill, respectivamente, que se encuadran en la tesis de la igualdad correspondiente con la perspectiva ilustrada que constituyó un proyecto inclusivo, del cual las mujeres estaban exceptuadas. La *identidad en la diferencia*, tal como aquí se analiza, toma como referente esa concepción, o sea, presupone la igualdad ético- jurídica entre las diversas mujeres y los diversos hombres, lo cual implica el reconocimiento concreto situado y una política distributiva. Ello representa el eje temático sobre el que se exponen expresiones de tal carácter presentes en vertientes del pensamiento feminista desde los clásicos hasta contribuciones del pensamiento latinoamericano.

La tesis de la igualdad de herencia ilustrada, respecto a las mujeres, estuvo presente desde la obra de Augusto Bebel *La mujer y la sociedad*, de la que la social demócrata de las primeras décadas del siglo XX, Clara Zetkin y otras feministas socialistas, toman referencia para desarrollar el feminismo de igual nombre que incluyó la tesis de la igualdad. Presupuesto también apreciable cinco años después de la obra de Bebel en *El origen de la familia, la propiedad y el estado*, aunque tales contribuciones en este texto se han explicitado respecto a otros aspectos. Engels incluye este significado cuando establece: *La necesidad y la manera de establecer una igualdad social efectiva de ambos, no se manifestará con toda nitidez sino cuando el hombre y la mujer tengan; según la ley, derechos absolutos iguales* (Engels, s/f : 528). La igualdad según parámetro —que aporta la condición de equivalencia que debe subyacer a la articulación de la diversidad— se corresponde con la identidad en la diferencia.

En esta dirección, en el siglo XX resulta sobresaliente *El segundo sexo*, escrito en 1949 por la filósofa existencialista Simone de Beauvoir, libro que desarrolla una explicación histórica de la inesencialidad de las mujeres. Su feminismo influido por la concepción dialéctica de Hegel, el existencialismo sartreano y la tendencia psicoanalítica de postguerra, incluye la tesis de la igualdad. Al respecto fundamenta:

Los dos sexos jamás han compartido el mundo en pie de igualdad [...] En casi ningún país es idéntico su estatuto legal al del hombre; y, con frecuencia, su desventaja con respecto a aquel es muy considerable. Incluso cuando se le reconocen en abstracto algunos derechos, una larga costumbre impide que encuentre en los usos corrientes su expresión concreta. Económicamente, hombres y mujeres casi constituyen dos castas distintas; en igualdad de condiciones, los primeros disfrutan situaciones más ventajosas, salarios más elevados, tienen más oportunidades de éxito que sus competidoras de fecha reciente; en la industria, la política, etc., ocupan un número mucho mayor de puestos, y son ellos quienes ocupan los más importantes. (De Beauvoir, 1998: 5).

El tipo de feminismo que ha centrado las premisas de la igualdad ilustrada, el reconocimiento y la distribución, ha sido el de la igualdad, una de las vertientes más sobresaliente en los fundamentos de la inclusión de *género*; sin desdeñar el feminismo de carácter socialista, ya expuesto y algunas manifestaciones del activismo social de carácter feminista. A saber, el activismo social desarrollado por las feministas negras, movimientos naturalistas como el ecofeminismo, y producciones teóricas que se corresponden con la tesis y la política de la igualdad como las que emergen en el feminismo latinoamericano. Los aportes de varias de las exponentes de este último postulado, particularmente en el terreno de los diferentes derechos, aparecen en la oportuna obra de Fonet-Betancourt, donde destacan la venezolana Teresa de la Parra, la chilena Inés Echevarría de Larraín, igualmente la dominicana cubana Camila Henríquez Ureña, asimismo, las cubana Mirta Aguirre y Rosario Cárdenas; y muchas otras que sentaron las bases de una tradición de pensamiento y acción local situado, que actualmente caracteriza las tendencias feministas en esta región tal como se aprecia actualmente en autoras como la argentina María Luisa Femenías. Estas referencias constituyen los soportes feministas que principalmente guardan relación con la idea de la identidad en la diferencia, tipología explicada en el apartado anterior, que se distingue de las concepciones esencialistas presentes en algunos feminismos tradicionales como el cultural y el antiesencialismo extremo, este último, característico del feminismo postestructuralista.

En el caso de las luchas de las mujeres negras, históricamente estas han transitado de una iniciativa de inclusión, que incluye el proceso emancipatorio del estado esclavista; asimismo, su gestión por una participación igualitaria a las mujeres blancas en la conquista del sufragio; a un reclamo del reconocimiento de diferencias específicas como condición de igualdad. Esta contribución ha sido de las más recientes, pues las expresiones del movimiento negro, como otros ha tendido a esencialismos que idealizan lo propio.

En términos generales el aporte fundamental del feminismo negro a la perspectiva de la igualdad y su relación con la identidad inclusiva ha sido la reclamación por el reconocimiento de las formas específicas de la condición negra, lo cual incardina con la tesis de la igualdad —con el carácter que aquí se ha expuesto— o sea, el reconocimiento en igualdad de valor de mujeres y hombres de otro color, se caracteriza por una concepción concreto-situada. En este sentido, el colectivo feminista afroamericano *Combahee River Collective* fue el primero en teorizar a mediados de los años 70 del siglo pasado, una política de la identidad. Sin dejar de reconocer que la producción del feminismo negro se ha desarrollado durante tres siglos, es en este último tiempo que se aporta un análisis de la opresión sobre la base de distintos ejes como color de la piel, condición étnica, género y sexualidad. Indicadores de condiciones de discriminación negativa, a cuya explicación han tributado diversas intelectuales y activistas sociales negras. Figuras como la activista feminista norteamericana Audre Lorde, introdujeron las variables piel, clase, para interrogar la defensa de una identidad de la mujer hasta entonces monolítica. En este sentido apuntó: *en conjunto, con el actual movimiento de las mujeres blancas se centran en su opresión como mujeres e ignoran las diferencias de raza, opción sexual, clase y edad. Se produce una pretensión de una homogeneidad de las experiencias bajo la palabra, que de hecho no existe* (Lorde, 1984: 116). Este aporte del feminismo negro, constituye un paso de avance en el reconocimiento de la condición situada a través del color de la piel, expresión de diversidad que debe ser articulada en una condición incluyente de género. Aunque estos fundamentos no ligan directamente a la enunciación de la *identidad de género*, la idea se aprecia en el contenido de sus análisis. Sobre todo en relación con la idea de la identidad en la diferencia; aportan el reconocimiento de condiciones específicas de las mujeres negras.

La idea de la igualdad en la diferencia como presupuesto de la *identidad de género* queda sintetizada por la antropóloga mexicana Marcela Lagarde en su trabajo *Identidad de género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas*, enmarcado también dentro de la política de la igualdad, que da sustento teórico a la diversidad y la paridad como principios para una verdadera inclusión. En dicho documento argumenta que: *Lo humano general y abstracto es discursivo y falsea la realidad. No abarca la diferencia y, en ese sentido, su uso en el lenguaje y en la práctica, oculta la intolerancia a las mujeres como sujetas históricas plenas. La alternativa feminista de las mujeres gira en torno a ser sujetas [...] Ser sujetas en la especificidad de las mujeres: cada una, y ser sujetas en la dimensión de las particulares, del género: todas las mujeres* (Lagarde, 1996 : 6).

Esta obra de Lagarde da concreción para el caso de la integración de las mujeres, a la labor teórica sustentada por Ricoeur, entre otros; a partir de la política

distributiva y del reconocimiento que con mayor o menor nivel de explicitación aparecen en varios autores, pero sin incluir de modo expreso al sujeto femenino. La idea del reconocimiento de la diversidad que enfatiza esta autora mexicana se corresponde con el enfoque concreto situado presente en la concepción latinoamericana respecto al *género*, que supone una identidad no solo diferente a la europea, por la articulación de factores étnicos-culturales diferentes como la condición indígena característica de varias regiones de Centroamérica y Suramérica, también las modificaciones de las últimas décadas con respecto a generaciones anteriores.

Dentro de los feminismos clásicos, ha sido el feminismo de la igualdad, el que sobre una herencia filosófica ilustrada ha desarrollado propuestas de análisis que conjugan con la idea de la *identidad en la diferencia*, al aplicar a las relaciones de *género*, una política de la igualdad concreta situada que conduce a una justicia distributiva. *Igualdad* según esta concepción no está significada en términos que oculten las diferencias específicas, sino de derechos; es decir, la libertad y la oportunidad de derechos representan los aspectos de comunidad. En esta dirección, Celia Amorós resume:

Las premisas de las vindicaciones feministas están en la concepción ilustrada del sujeto como un nuevo espacio de universalidad, que se abre en principio como espacio de intersubjetividad, sin las limitaciones que en la antigüedad se diera por el hecho de la institución de la esclavitud. Se plasma la concepción jurídica-formal de la subjetividad, en tanto que tales, como sujeto de contrato social, ya que la sociedad burguesa parte de estos presupuestos y tiene que inaugurar un nuevo espacio entre iguales, un espacio mucho más amplio de protagonismo político, virtualmente universalizador (Amorós, 1994 : 41).

A pesar de que no todas las vertientes y agendas feministas han trabajado los mismos aspectos que viabilizan el carácter incluyente que supone el desarrollo de identidades colectivas, ha habido aportes por separado en esta dirección. Como resumen, el reconocimiento, de acuerdo a una concepción concreta situada; y una política distributiva de igual carácter que no desconoce condiciones de base común. El feminismo de la igualdad fundamenta este parámetro para dirimir las exclusiones sobre la base del *género*, con lo que enriquece la teoría de la justicia que provenía de una larga tradición, con sus inconsistencias, desde Aristóteles. De acuerdo a la propuesta de nuestra investigación, consideramos este argumento: *igualdad en la diferencia*, como un presupuesto de la identidad en la diferencia, categoría que las feministas de la igualdad no enuncian. Aunque sí creemos que esta es una de las vertientes del feminismo que más fertiliza el camino hacia la definición de la identidad como proyecto y no reflejo estático. En tal sentido la identidad en la diferencia supone el principio de integración, supone una adscripción multilateral.

La defensa de este carácter ha significado integraciones culturales a diferentes niveles, con lo que ha rebasado incluso la categoría *género*. En muchos casos se han producido integraciones parciales que comportan una evolución en la medida que representan relaciones sinérgicas en grupos compuestos por actores de diferentes tipos de determinación en virtud de un objetivo. Por otro lado, los proyectos y programas correspondientes con la política de la igualdad, generados a nivel global apoyados en declaraciones, sobre todo los que constituyen convenciones; tienen significativa importancia en la dirección de subvertir las relaciones desiguales entre mujeres y hombres. En síntesis, la integración cultural entraña cambios en contextos y ámbitos tales como la educación, la familia, relaciones económicas, el uso de la tecnología; a cuyo efecto resulta central, modificaciones en la dimensión jurídica. La integración dirigida a desbloquear las inequidades de *género* se corresponde con la política del reconocimiento y la distribución, implícita en la identidad en la diferencia; lo cual favorece la *identidad de género* como identidad colectiva de carácter incluyente.

Una demostración de esta idea la ilustra la propia propuesta del feminismo negro dentro del ámbito educativo, estas propuestas han hecho contribuciones en el sentido incluyente que tiene por base el reconocimiento de las características específicas de la población negra que distan del modelo euroreferenciado. Es decir, integración cultural de la condición racial, en este caso, de otras expresiones estéticas a las que tradicionalmente han guiado los modelos de belleza, en igualdad de posibilidades de reconocimiento. Contexto de integración que articula no solo una nueva concepción educativa, sino que supone vínculos con el mercado económico comercial.

Conclusiones

La concepción de la *identidad de género* como identidad en la diferencia supone el reconocimiento de la condición del sujeto concreto situado, por ende, apertura a la interrelación entre diversas expresiones del ser femenino y masculino conducentes a relaciones de carácter horizontal como condición de igualdad de oportunidades y derechos. Esta ideología incluye oposición a la designación de identidades subalternas por razones de sexo, color de la piel, condición étnica y clasista, etcétera. Viene a ser identidad colectiva y humana.

La configuración de la *identidad de género*, comprendida y practicada bajo el principio de la identidad en la diferencia, sobre la base de lo común y diferencial en la comunidad de vida, que incluye dimensiones bio-naturales, históricas, económicas, científicas y técnicas, estéticas, políticas, jurídicas, morales, étnicas, así

como individuales y grupales, entre las principales, revelan que la *identidad de género* es relacional y procesual, y que comporta un universal concreto-situado.

Asimismo, la conformación de esta *identidad de género* es posible bajo el principio de integración como componente mismo de la identidad en la diferencia, donde los hombres y las mujeres en sus diferentes conformaciones se complementan mutuamente sin discriminación, donde cada una de las partes interactúan en función de la igualdad social en cada manifestación de la cultura y la vida comenzando por el trabajo y el reconocimiento del otro como otro sin discriminación de ningún tipo, es decir, de horizontalidad transversal anti-verticalista y contra-hegemónica.

A pesar de la igualdad en la diferencia y el reconocimiento de la diversidad, promulgada por el feminismo de la igualdad y el posestructuralista, respectivamente, aún se aprecia tendencia a una representación en torno a las mujeres de carácter general. Una condición de *género* caracterizada por la falta de distinción en cuanto a singularidad y relevancia, aspectos estos últimos que el pensamiento feminista reivindica como núcleo central. No obstante, en la actualidad se aprecian emergentes de cambio en las prácticas culturales, a través de variaciones en relaciones económicas, la ciencia, el uso de la tecnología, nuevas concepciones ético-jurídicas, estéticas, entre otras dimensiones. Expresiones que reportan avances en cuanto a parámetros de igualdad de oportunidades y derechos correspondientes a una concepción de *identidad de género* de carácter inclusivo, y por consiguiente anti-esencialista.

Para la reversión de de la *identidad de género* ontológico-esencialista de la *mismidad*, se precisa de la desgenerización de aprendizajes, valores y espacios que se han dividido por sexo. Igualmente, en conjunción con la escuela coeducadora, se requiere superar el carácter instructivo-educativo por otro que rebase las capacidades cognitivas prácticas y se encamine a la ponderación de la de tipo relacional inclusiva. Que a su vez conduce al reconocimiento de otras dimensiones de carácter social, que incluyen la solidaridad práctica, la posibilidad real de mejoramiento de vida económico-material, social y la empatía, tributarias de integración cultural a través de las múltiples formas y ámbitos de la cultura como totalidad creadora y libertaria.

La autonomía solidaria como resultado de la conjunción entre la libertad y la responsabilidad que presupone el reconocimiento de los otros sujetos, constituye un reclamo de la ideología de *género* inclusiva, fundamentalmente las que se inscriben en la política de la igualdad, como condición de desarrollo para la *identidad de género* como identidad en la diferencia. Esta idea supone una condición para el diálogo intercultural y el establecimiento de relaciones con una dirección horizontal, horizontal integrativa.

La investigación y la defensa de la *identidad de género*, como identidad en la diferencia inclusiva, es la oposición al carácter alienado de las mujeres y algunos hombres de acuerdo a la tradición patriarcal (que les hace compartir una posición genérica de *mismidad* excluida). Esta idea ha representado concepciones integracionistas, corporizadas en movimientos y proyectos prosociales como los impulsados por el feminismo de la igualdad, el feminismo postestructuralista y el feminismo negro.

Asimismo, la conformación de esta *identidad de género* bajo el supuesto de identidad en la diferencia es solo posible bajo el principio de integración como componente mismo de la identidad cultural, donde el hombre y la mujer en sus diferentes conformaciones y prácticas de género se complementan mutuamente sin discriminación, donde cada una de las partes se complementan e interactúan en función de la igualdad social, en cada manifestación de la cultura y la vida comenzando por el trabajo y el reconocimiento del otro como otro sin discriminación de ningún tipo, es decir, de horizontalidad transversal antiverticalista y antihegemónica.

Bibliografía

- Amorós, C. 1994. *Feminismo, igualdad y diferencias*. México. D.F.: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Aristóteles. 1968. *Política-Metafísica*. La Habana: Estudios, Instituto de Libro.
- Aristóteles. 1985. *Ética a Nicómaco*. Vol. 14. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Castilla, J. 2003. "Multiculturalismo, igualdad y educación", *Revista Currículum*, nº16, p. 35-59.
- Collins, P. 1990. *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- De Beauvoir, S. 1998. *El Segundo Sexo*, Tomo I. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Engels, F. s/f. *El origen de la familia, la propiedad y el estado en Marx y Engels*. En: *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Irigaray, L. 1994, *J'aime à toi*, Paris: Grasset el Frasquelle.
- Lagarde, M. 1996. *Identidad de género. Derechos Humanos. La construcción de las humanas*. En: *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo IV, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Leibniz, F. 1988. *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Loorde, A. 1984. *Sister Outsider. Essays and Speeches*. New York : The Crossing Press.
- Money, J. y Green, R. 1969. *Transsexualim and Sex Reassignment*. Baltimore, Johns Hopkins University press.
- Rawls, J. 1979. *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- Ricoeur, P. 1996. *Sí mismo como otro*. Barcelona: Siglo veintiuno de España Editores, S. A.
- Zetkin, C. s/f. *La cuestión femenina y la lucha contra el reformismo*. Barcelona: Anagrama.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les barrages et leurs promoteurs. Pour un discours de la technique dans la controverse d'HidroAysén¹

Claudio Broitman

Universidad de Santiago de Chile, Chili

claudio.broitman@gmail.com

René Jara

Universidad de Santiago de Chile, Chili

rene.jara@usach.cl

Reçu le 03-07-2016 / Évalué le 01-09-2016 et le 31-03-2017 / Accepté le 11-04-2017

Résumé

L'article propose une analyse concernant la construction médiatique d'un conflit socio-environnemental dans la Patagonie chilienne (projet HidroAysén). La médiatisation du consensus technique, économique et politique autour du projet est l'objet de notre démarche. On analyse, à la lumière d'une approche discursive (Foucault, 1969 ; Maingueneau, 2011), les stratégies mises en place dans un corpus de communication professionnelle et de presse. L'hybridation des arguments entre les promoteurs et les détracteurs est l'effet inattendu de ce phénomène.

Mots-clés : HidroAysén, médiatisation, formation discursive, hybridation

Las represas y sus promotores. Por un discurso de la técnica en la controversia de HidroAysén

Resumen

El artículo propone un análisis sobre la construcción mediática de un conflicto socio-ambiental en la Patagonia chilena (proyecto HidroAysén). La mediatización del consenso técnico, económico y político es nuestro objeto de interés principal. A partir del concepto de formación discursiva (Foucault, 1969 ; Maingueneau, 2011), se describen algunas estrategias implementadas en el ámbito de la prensa y la comunicación. El efecto no esperado de este fenómeno es la hibridación de los argumentos entre detractores y promotores del proyecto.

Palabras clave: HidroAysén, mediatización, formación discursiva, hibridación

The dams and its promoters. For a technique discourse on HidroAysén's controversy

Abstract

This article analyses the media construction on a socio-environmental conflict in Chilean Patagonia (HidroAysén project). Our main goal is the mediatization of the

technical, economic and political consensus regarding the project. We analyze, in light of a discursive approach (Foucault, 1969; Mangueneau, 2011), the strategies spread on a professional communication and a press corpus. The argument's hybridization between promoters and opponents are the non-willing effect of this phenomenon.

Keywords: HidroAysén, mediatization, discursive formation, hybridization

Introduction

On propose dans cet article une étude sur la mise en récit d'un conflit socio-environnemental : HidroAysén. Le Projet Hydroélectrique Aysén², en Patagonie chilienne, proposait la construction de cinq barrages pour fournir de l'énergie à la région centrale du Chili. Parallèlement à la discussion du projet se constituèrent des regroupements civils contraires au projet qui se réunirent sous l'appellation du *Conseil de défense de la Patagonie*, atteignant un haut sommet de convocation, lors des grands rassemblements contre le projet dans tout le pays. L'opposition politique, technique et civile dévoila l'articulation entre les mécanismes techniques, politiques et les affaires de l'appareil juridique chilien. Dans ce cadre, l'opposition s'engagea dans un grand effort communicationnel, critiquant la politisation du processus technique d'évaluation environnemental d'HidroAysén, alertant sur ces éventuels impacts socio-environnementaux et dénonçant le monopole électrique potentiel que ce projet installerait³.

Le projet HidroAysén a été l'objet de certains travaux, notamment sur la question du modèle de développement. La mise en place des barrages comme fer de lance d'un discours hégémonique du territoire (Romero, 2014 : 171), l'impact d'un capitalisme extractiviste dans la gestion territoriale (Reyes et Rodriguez, 2016 : 3) ou le questionnement social concernant la confiance des institutions dans le cadre des projets à risque socio-environnemental (Vallejos et. al., 2016 : 146) sont quelques exemples. La vague de contestation au projet inspira aussi une étude questionnant les liens entre les convocations populaires et l'activisme sur les réseaux numériques (Halpern, Rosenberg et Arriagada, 2013 : 738).

Cependant, les aspects liés à la configuration d'une construction discursive reliant la presse quotidienne et les dispositifs publicitaires n'ont pas été encore l'objet d'une analyse approfondie, même si Matus (2011) réalisa une étude sur les *propagandes* des acteurs du conflit HidroAysén comme forme de gestion communicationnelle médiatique (Matus, 2011 : 119). Considérant que les études de controverses semblent observer la communication comme un aspect particulier (Le Marec et Babou, 2015 : 115), on propose un regard sur les enjeux qui sont plus chers à la

communication, comme la circulation discursive, leurs hybridations et les aspects médiatiques de la recherche. Afin d’appréhender ces dimensions du discours, notre proposition est de se situer sur le sillage de l’analyse du discours, comme intrication d’un texte et d’un lieu social (Maingueneau, 2005 : 67), et notamment à partir de la notion de *formation discursive* proposée par Foucault (1969 : 45) et revisitée par Maingueneau (2011 : 93).

Nos observations portent sur un corpus d’analyse mixte. Il est constitué d’un recueil de la presse apparu entre le 2 et le 31 mai 2011. Il rassemble des éditoriaux, rubriques d’opinion, lettres au directeur et articles parus dans les journaux *El Mercurio* et *La Tercera* (Cf. Tableau 1: Corpus de presse).

Tableau 1 : Corpus de presse

<p>Journal « El Mercurio »</p> <p>« Alianza crítica a Girardi por politizar discusión sobre proyecto HidroAysén », 7 mai 2011, p. C3. « La línea de transmisión que conectará Aysén con Santiago », 11 mai 2011, p. B8. « Desequilibrado debate sobre HidroAysén », 17 mai 2011, p. A3.</p>
<p>Journal « La Tercera »</p> <p>Chapochnick, M. 2011. « HidroAysén : gobierno se abre a cambios en sistema eléctrico ». 22 mai 2011, p. 8. Ferraro, L. et Pavez, M.J. 2011. « HidroAysén : gobierno alista plan de seguridad para votación clave ». 6 mai 2011, p. 2. Opazo, R. 2011. « HidroAysén ». 10 mai 2011, p. 34. Sutil, J. 2011. « HidroAysén ». 10 mai 2011, p. 34. Toro, i. et Chapochnick, M. 2011. « El gran remezón ». 22 mai 2011, p. R4. Wilson, J.M. 2011. « Concertación lanza ofensiva para indagar supuestas presiones en la zona ». 6 mai 2011, p.2.</p>
<p>Communication professionnelle « HidroAysén »</p> <p>« Boletín informativo regional nº 4 », mars 2010a, p. 2. « Campagne publicitaire ‘a favor de la corriente’ ». <i>El Mercurio</i>, 10 décembre 2010b, p. C5. « Campagne publicitaire ‘a favor del agua’ ». 2010c, Disponible en ligne https://www.youtube.com/watch?v=HhSqKZeF74g [Consulté en ligne le 02 juillet 2016]. « Boletín informativo regional nº 8 », avril 2011a, p. 5. « Boletín informativo regional nº 9 », novembre 2011b, p.1.</p>

L’introduction de ce corpus nous semble particulièrement intéressante puisque ces deux grands journaux représentent les voix des élites économique-politiques. Leurs lignes éditoriales ont soutenu le projet et les promoteurs se sont exprimés dans les espaces *ad-hoc*. Ainsi, l’analyse du discours technique nous permet d’étudier comment la médiatisation du conflit s’est positionnée au sein de ces journaux. Tout de même, la chronologie de ce corpus se justifie en raison de deux éléments : d’une part, le sommet informatif du conflit s’est produit lors de l’approbation de la construction des barrages le 10 mai 2011⁴ et d’autre part, le discours présidentiel se réalisa 11 jours après cette approbation⁵. Le mois de mai, intégralement, constitue ainsi une unité d’analyse pertinente puisque ces deux événements regroupent, en

termes quantitatifs, la plupart des publications liées au conflit⁶ (Broitman, 2017). En revanche, ces publications baissent dramatiquement à partir du mois de juin.

Par ailleurs, le corpus intègre aussi la communication professionnelle déployée par l'entreprise, se divisant en deux axes notamment : des brochures distribuées aux habitants entre juillet 2009 et décembre 2013 et une vaste campagne publicitaire intitulée *Le Chili avec énergie*⁷, diffusée à la télévision, dans la presse et supports web entre novembre 2010 et mai 2011.

Le plan de l'article est le suivant. Premièrement, on décrit notre méthodologie pour l'analyse du discours, engageant la notion de formation discursive, essentielle à notre démarche. Dans un second temps, on parcourt notre recueil de presse en trois moments, visant à reconstituer les instants plus significatifs du débat et leurs traitements médiatiques. Vers la fin, les conclusions apportent quelques lumières sur la circulation des arguments et leurs porosités.

1. La formation discursive : un cadre d'analyse

L'idée de formation discursive (Foucault, 1969) implique un système défini par une régularité que l'auteur établit sur ces variables : objets, figures énonciatives et choix thématiques. *En analysant les discours eux-mêmes, on voit se desserrer l'étreinte apparemment si forte des mots et des choses, et se dégager un ensemble de règles propres à la pratique discursive* (Foucault, 1969 : 66). Cependant, cette notion de formation discursive implique la difficulté que l'ordre du discours est construit tant par des régularités que des dispersions (Foucault, 1969 : 52-53). Pour dépasser cette entrave, Maingueneau (2011) propose de travailler avec une diversité d'unités dans la formation discursive. Dans cette nouvelle interprétation, les unités non-topiques *qui ne se conforment pas aux découpages préétablis par l'activité verbale* (Maingueneau, 2011 : 92) peuvent aussi construire les formations discursives. Elles *regroupent des énoncés profondément inscrits dans l'histoire* et elles mêlent aussi des corpus d'archives (Maingueneau, 2011 : 93).

On cherche ainsi à caractériser un discours de la technique qui s'exprime tant dans la presse que dans la publicité de l'entreprise. Ce discours considère les barrages hydroélectriques comme une prouesse et comme un symbole du développement. Le développement serait ainsi une condition *sine qua non* pour atteindre le progrès, et *in fine*, surpasser la pauvreté. Tout de même, le discours de la technique mobilise aussi l'idée que les arguments techniques dominent les arguments politiques. Une *dépolitisation* du discours qui serait ainsi contraire -implicitement- aux convocations populaires, légitimant l'intervention de forces de l'ordre qui interviennent ces manifestations.

On propose ainsi une typologie pour l'étude des éléments qui émergent dans le corpus analysé et qui donnent forme à la formation discursive dominante. Tout d'abord, on identifie deux objets centraux : les barrages (le projet) et le fonctionnement institutionnel (voire l'évaluation du projet et ses mécanismes d'imputation).

En même temps, on distingue deux types d'énonciateurs. En premier, on découvre un méta-énonciateur : spécifique à la presse, il organise la parole dans le discours informatif (Verón, 1981: 64). Dans un deuxième temps, il émerge dans le récit un énonciateur de type pédagogique : il explique ou instruit sur des aspects liés au projet. S'il utilise parfois un langage ordinaire, il emploie aussi des concepts ou encore des métaphores, énumérations et autres figures littéraires.

Les choix thématiques portent, eux aussi, sur plusieurs thèmes, et à leur tour, les thèmes indiquent des arguments. Le développement est ainsi une thématique, puisqu'il porte les thèmes du travail, du tourisme, de la croissance ou de la qualité de vie. Une autre thématique est l'énergétique-environnementale qui porte les thèmes du tourisme, du prix de l'énergie ou de la pollution énergétique. Une dernière thématique est celle de *la sécurité* et les thèmes des perturbations sur la voie publique, des manifestations publiques et de la délinquance.

Finalement, on propose d'inclure le lexique dans cette typologie. En effet, le lexique est un aspect essentiel pour l'étude de la mise en récit de la technique. L'emploi du jargon, de chiffres et d'infographies est utilisé largement par les partisans dans les journaux analysés.

On organise l'exposition en trois moments, afin de dévoiler la transformation du discours de la technique suite à l'hybridation du conflit. (Cf. Tableau 2: Les trois moments du discours).

Tableau 2 : Les trois moments du discours

Moments	Objets	Énonciateurs	Choix thématiques	Lexique
Reconnaissance du conflit	Barrages Institutions	Méta-énonciateur Énonciateur pédagogique	Développement Énergétique- environnementale Sécuritaire	Jargon Chiffres Infographies
La surenchère de la technique				
L'hybridation des arguments				

Source : Élaboration propre

2. Moment 1. La reconnaissance du conflit

Les brochures destinées aux habitants ne rendirent pas compte d'un conflit, au moins directement. L'entreprise publia notamment des informations concernant la responsabilité sociale d'entreprise (bourses, dons, formations, investissements, etc.), des nouvelles sur le processus d'évaluation du projet et quelques éléments concernant l'hydroélectricité en général. Par exemple, dans la quatrième brochure publiée en mars 2010, l'énonciateur de type pédagogique explique une décision concernant le processus d'évaluation environnementale du projet. Dans un article intitulé *L'Étude d'impact environnemental d'HidroAysén reçoit des observations : L'entreprise reporte le délai pour répondre*, il utilise quelques chiffres concernant les démarches : *Le projet a reçu 1.114 observations et questions d'environ 30 services publics qui ont participé à l'évaluation, soit 41% des observations reçues dans le rapport précédent (HidroAysén, 2010a: 2)*. Les seuls renvois qu'on peut trouver liés au conflit sont des références indirectes. Par exemple, dans la huitième brochure publiée en avril 2011, l'énonciateur de type pédagogique affirme : *Saviez-vous que... considérant le projet dans son ensemble, HidroAysén remplace 7 centrales thermiques qui émettent plus de 16 millions de tonnes de CO₂, c'est-à-dire, l'équivalent de tout le parc automobile du Chili pendant une année (HidroAysén, 2011a: 5)*. L'énonciateur de type pédagogique se sert de chiffres et d'une métaphore familière aux lecteurs : le parc automobile du Chili.

Les journaux se positionnèrent différemment par rapport aux détracteurs. Le 6 mai, la une de *La Tercera* décrit le plan de sécurité du gouvernement pour le vote du projet HidroAysén. Dans les pages intérieures, le rédacteur écrit : *Le gouvernement a prévu un important contingent de police prévoyant des centaines de manifestants contre le projet (Ferraro et Pavez, 2011 : 2)*. L'article évoque aussi les menaces qu'auraient reçues les membres de la Commission d'évaluation avant de voter. Émerge une thématique centrale du discours de la technique : la sécurité. Un article secondaire de cette page illustre une stratégie dans la construction discursive de *La Tercera*. Intitulé *La Concertation⁸ lance une offensive afin d'enquêter sur d'éventuelles pressions dans la région*, il décrit une querelle présentée par *l'avocat Marcelo Castillo, sous le patronage des parlementaires de La Concertation (Wilson, 2011 : 2)*. Cet homme de loi est le représentant du Conseil de défense de la Patagonie mais ce n'est pas précisé dans l'article. Des représentants de l'opposition politique cherchent ainsi à questionner la légitimité du processus d'évaluation. Cependant, le meneur de cette tentative n'est pas identifié dans le cadre d'une structure (le regroupement d'ONGs), mais en tant que citoyen lambda. Sans les évoquer, la rédaction ignore les organisations civiles dans le cadre de la démarche judiciaire.

Le lendemain, paraît un article *L'Alliance pour le Chili⁹ critique le Président du Sénat¹⁰ pour avoir politisé la discussion sur le projet HidroAysén*. (El Mercurio, 2011 : C3).

A ce moment-là, la construction argumentative se dessine, méprisant une politisation des actions (qui serait conflictuelle) par rapport à une approximation technique des événements (qui ne serait pas conflictuelle). Le bon fonctionnement des institutions, prôné tant par les représentants du gouvernement que par les promoteurs du projet, se base sur l'argument qu'il s'agit d'un processus technique qu'il ne faut pas contaminer par des arguments politiques. La technique est mobilisée ainsi en permanence comme argument anti politique, proposant une dichotomie entre le désirable et le détestable, ou le légitime et le vice. Les revendications d'un imaginaire technique d'une part, renforcé par un lexique et des arguments du même ordre, et d'autre part l'argument institutionnel sont deux attributions spécifiques du discours de la technique.

3. Moment 2. La surenchère de la technique

Le phénomène de médiatisation, nourri notamment par l'action de groupes opposants, et la décision de la Commission d'évaluation environnementale d'approuver la construction des cinq barrages dans la Patagonie chilienne, exercèrent un effet de pression sur l'entreprise. À la une de la neuvième brochure, publiée en novembre 2011, on n'observe aucun représentant de l'entreprise, mais des portraits de quatre habitants de la région (deux femmes et deux hommes), soit en pleine nature, soit portant des attributs de la région (un accordéon, un bonnet, etc.). Un gros titre affirme : *HidroAysén réduira de 50 % la facture d'électricité*. Plus loin, dans des encadrés, on trouve quelques affirmations signées des habitants. Par exemple : *Je me souviens quand la Route Australe¹¹ a été construite, les habitants disaient qu'en ouvrant des chemins, ils étaient en train de détruire la Patagonie. Aujourd'hui ils demandent à l'État de goudronner les routes. Je vois la même chose avec HidroAysén*. - Loreto Higuera, habitante de Puerto Tranquilo (HidroAysén, 2011b: 1). Le conflit n'est qu'indirectement décrit.

En outre, HidroAysén lança en 2010 la campagne publicitaire intitulée *Suivre le cours d'eau*. Elle visait à mettre en place un débat sur l'énergie, en fournissant au public des éléments qui revendiquèrent un certain besoin national pour construire le projet. Des encarts publicitaires sont publiés dans les journaux *La Tercera* et *El Mercurio*. La disposition du texte est la même pour tous les encarts : page séparée en deux verticalement, un côté blanc, l'autre noir. Différents messages s'y affichent, par exemple, *avoir du développement ou avoir du développement à demi*

(HidroAysén, 2010b: C5). En bas de tous les encarts, on peut lire: *Dans dix ans, le Chili fonctionnera à moitié s'il ne double pas son énergie dès maintenant. Aucune source d'énergie n'est suffisante en soi. Suivre le cours d'eau. HidroAysén, le Chili avec énergie* (HidroAysén, 2010b). La stratégie de l'entreprise est ainsi explicite : HidroAysén est présenté comme un besoin et les arguments des détracteurs ne sont pas évoqués. En revanche, l'entreprise prend en charge le conflit.

Quant à la presse, le 10 mai 2011 est le sommet informatif de notre corpus. Ce même jour, *La Tercera* donne la parole aux citoyens ordinaires. Une lettre critique l'action des détracteurs du projet, interprétant les vœux des opposants : *Ils souhaitent un pays éduqué, développé, avec des opportunités pour tous mais ils ne veulent rien perdre (...) Allez-y HidroAysén, et au diable les sottises* (Sutil, 2011). Dans un autre courrier, un lecteur critique les bénéfices de l'intervention industrielle en Patagonie. Il se demande : *Est-ce que ça vaut le coup d'altérer le système écologique d'Aysén pour exploiter 16,5% du potentiel hydroélectrique et acheminer cette énergie à la région centrale et peut-être à la région minière du nord ?* (Opazo, 2011). L'éditeur cherche à proposer aux lecteurs une représentation équilibrée du débat, donnant une place aux différents points de vue, dessinant une tendance qui se stabilise dans le corpus analysé. Même si parfois les arguments des détracteurs trouvent leur place, les avis plus radicaux concernent l'installation du projet.

Le 11 mai, la rubrique Économie et Affaires de *El Mercurio* consacre aussi une page entière à HidroAysén comportant une infographie d'une demi-page : *La ligne de transmission qui connectera Aysén et Santiago* (El Mercurio, 2011 : B8). Une carte du Chili y porte des représentations graphiques de la ligne de transmission électrique et quelques chiffres associés à cette construction, tels que le coût, la longueur, les territoires affectés et la puissance énergétique que la ligne transporterait. Proposée par l'énonciateur de type pédagogique, elle permet d'appréhender une description totale de la ligne et ses enjeux du point de vue technique. L'idée de la prouesse technique qu'affiche l'infographie est représentée par un autre élément qui est accentué dans l'image : un tronçon sous-marin de la ligne de transmission en raison de la géographie australe chilienne. Cette partie n'est pas représentée comme un projet en discussion, mais en tant que défi technique énormément avantageux pour le Chili. Depuis que le projet est approuvé, le débat semble évacué de la couverture ; l'utilisation des chiffres fait à nouveau partie de la construction argumentative et les possibles obstacles ne semblent pas non plus des entraves par rapport à ce qui est présenté comme inévitable.

4. Moment 3. L'hybridation des arguments

La campagne *Suivre l'eau* présente des acteurs dans un studio de télévision, où sont simulés des scénarios possibles pour la production énergétique qui défendent les avantages de l'hydroélectricité vis-à-vis des énergies renouvelables non conventionnelles. Dans le troisième *spot*, une femme apparaît dans un studio vide, expliquant que l'énergie éolienne est souhaitable pour le Chili, mais pas suffisante, ce qui est matérialisé, pendant qu'elle exprime son accord avec cette source énergétique, par un vent intense, l'obligeant à faire des efforts pour rester debout. Dès que le vent cesse, la dame exprime ses doutes quant à cette source, s'interrogeant sur son imprévisibilité (*HidroAysén*, 2010c).

Cette campagne publicitaire discute sur de grands sujets planétaires (réchauffement climatique, gaz à effet de serre). En amplifiant les scénarios de discussion, de la région au pays et du pays à la planète, l'entreprise cherche à répondre à la stratégie des groupes opposants.

Concernant la presse, on identifie une certaine porosité entre les arguments des partisans et des détracteurs : c'est le résultat de l'hybridation. Un éditorial est proposé le 17 mai 2011 par *El Mercurio*, concernant le *débat déséquilibré sur HidroAysén*. L'éditeur explique que la raison du succès de l'argument des détracteurs est que *pendant longtemps le gouvernement et les entreprises impliquées n'ont pas bien expliqué les bénéfices nationaux de l'approbation du projet* (*El Mercurio*, 2011 : A3). Il méprise les arguments des détracteurs au point de n'identifier leurs succès qu'avec les erreurs des promoteurs. En revanche, le débat est maintenant ouvert.

La couverture du discours du 21 mai 2011 marqua le lendemain de l'événement politique. Un article publié à *La Tercera* affirme que le gouvernement *s'ouvre aux changements du système électrique*. La rédactrice explique ce changement : *les manifestations contre HidroAysén - qui rassemblèrent 30.000 personnes au centre de Santiago - mirent sous pression le gouvernement, l'obligeant à reformuler le message présidentiel* (Chapochnick, 2011 : 8).

Un reportage est proposé le dimanche 22 mai 2011 à *La Tercera* : *La grande secousse*. Dans le chapeau, on lit qu'un mouvement *sans grosses têtes et en dehors de la classe politique* a pris le fil de l'actualité. Expliquant l'ampleur des manifestations, *que ni le gouvernement, ni le congrès, ni le Conseil de défense de la Patagonie n'avaient prévues*, le Premier Ministre assure que *les écologistes ont professionnalisé le malaise, pénétrant l'élite informée* (Toro et Chapochnick, 2011 : R4). Le rédacteur explique que *le sentiment de perplexité synthétise toute la classe politique et que le gouvernement aurait certaines lectures sociologiques de l'événement*. Les opposants sont là, mais ils sont inclassables.

Conclusions

L'entreprise mit en place deux stratégies communicationnelles concernant le conflit. Les brochures destinées aux habitants l'ignorèrent dans un premier moment et ensuite ils prirent en charge un conflit, tout en délogeant les opposants. Ni leurs arguments, ni leurs convocations, ni leurs manifestations d'aucun type ne furent signalées dans ces publications. Concernant la campagne publicitaire à échelle nationale, elle inclut des réponses indirectes aux arguments des opposants, tentant de dialoguer ou de participer à un débat sur l'installation des barrages en Patagonie. En revanche, les opposants furent aussi exclus de cette communication : ils sont invisibles et ils n'y sont même pas désignés.

L'analyse montre comment *El Mercurio* et *La Tercera* désignent les détracteurs du projet HidroAysén en vertu de leurs lignes éditoriales (Navia, Osorio, 2015 : 472). L'anéantissement de certains éléments du débat sur l'énergie, comme la mise en place d'une politique d'efficacité énergétique, ou bien la couverture des enjeux sécuritaires, en dépit des arguments des détracteurs dans le cadre des rassemblements populaires, mettent en évidence leurs logiques. De même, les lignes éditoriales des journaux analysés ont la tendance à ignorer les détracteurs du projet ou bien à les signaler en vertu d'une construction conflictuelle, favorisant le projet hydroélectrique. Dans les deux cas, la stratégie de mépriser les arguments des adversaires en exaltant une approche technique légitime la construction des barrages.

Dans le cas spécifique du discours de la technique déployée dans le corpus de presse, on observe une hybridation lors de l'échange dans l'espace médiatique entre les partisans et les opposants au projet, et dans certains arguments évoqués qui ne semblent pas tout à fait adaptés au cadre de cette formation. Par exemple lors d'une dramatisation de la démarche argumentative dans un argument comme celui-ci : *le Chili doit doubler sa production énergétique en vingt ans. Si ce n'est pas l'hydroélectricité ce seront des sources plus polluantes, comme l'utilisation du charbon.*

En somme, cette hybridation est aussi une manifestation qui montre comment les arguments des détracteurs deviennent légitimes pour les lignes éditoriales analysées : l'incorporation de leurs logiques et la critique à l'entreprise sont deux évidences de cette hybridation. Tout de même, la médiatisation du conflit légitime aussi les convocations populaires comme une manifestation qui n'est pas de l'ordre de la sécurité.

Bibliographie

- Broitman, C. 2017. *Entre la construction du point de vue et l'immersion sensible : comprendre le cours d'un projet. Le cas d'un projet de barrages hydroélectriques au Chili*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Paris 4.
- Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Halpern, D. et al. 2013. « Who are those Green Guys? : Understanding Online Activism in Chile from a Communicational Perspective ». *Palabra Clave*, 16(3), p. 729-759.
- Le Marec, J. et Babou, I. 2015. « La dimension communicationnelle des controverses ». *Hermès, Controverses et communication*, n°73(3), p. 111-121.
- Maingueneau, D. 2005. « L'analyse du discours et ses frontières ». *Marges linguistiques*, n° 9, p. 64-75.
- Maingueneau, D. 2011. « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours ». *Langage et société*, n° 135 (1), p. 87-99.
- Matus, P. 2011. « La distopía de las propagandas industrial y ambientalista ». *Cuadernos.info*, n° 28, p. 115-128.
- Navia, P. et Osorio, R. 2015. « *El Mercurio* lies, and *La Tercera* Lies More. Political Bias in Newspaper Headlines in Chile, 1994-2010 ». *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 34, n°4, p. 467-485.
- Reyes, S., Rodríguez, J.C. 2015. « Proyecto HidroAysén: capitalismo extractivista, regulación estatal y acción colectiva en la Patagonia ». *Polis (Santiago)*, n° 14(40), p.439-467.
- Romero, H. 2014. « Ecología política y represas: elementos para el análisis del Proyecto HidroAysén en la Patagonia chilena ». *Revista de Geografía Norte Grande*, n° 57, p. 161-175.
- Vallejos-Romero, A. et al. 2016. « La relevancia de la confianza en conflictos socioambientales por energía en Chile: los casos de 'Castilla' e 'HidroAysén' ». *Revista de Geografía Norte Grande*, n° 63, p.145-162.
- Véron, E. 1981. *Construire l'événement : les médias et l'accident de Three Mile Island*. Paris : Éditions de Minuit.

Notes

- 1 Nous tenons à remercier le soutien du projet USA 1498, financé par MECESUP (Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria) et l'Université de Santiago du Chili.
- 2 Le projet est connu médiatiquement comme HidroAysén en vertu du nom de l'entreprise responsable. Il se situe dans la région d'Aysén en Patagonie chilienne.
- 3 Endesa, une entreprise privée, propriétaire de 51% d'HidroAysén, disposait de presque la totalité des droits des eaux nécessaires pour la mise en place des barrages. L'opposition au projet revendiquait aussi d'examiner la législation sur l'utilisation de l'eau pour la production industrielle.
- 4 Une commission d'évaluation environnementale approuva le 10 mai 2011 la construction de cinq barrages dans les lits des fleuves Pascua et Baker, mais elle ne discuta pas la construction de l'infrastructure destinée à transmettre l'électricité vers la région centrale où se trouve Santiago.
- 5 Traditionnellement, chaque année, le Président de la République fait un discours au Parlement le 21 mai, où il évalue l'année écoulée et annonce les projets pour l'année à venir.
- 6 Ces données sont analysées en détail dans la Thèse de Doctorat de Claudio Broitman en Sciences de l'information et de la communication soutenue à Paris Sorbonne Nouvelle - Paris 4 en 2017.
- 7 Cette offensive communicationnelle se divise, à son tour, en trois micro-campagnes : *Suivre le cours d'eau* (novembre et décembre 2010), *Suivre l'eau* (janvier et février 2011) et *L'eau est notre ressource* (mars, avril et mai 2011).

8 Coalition de l'opposition politique intégrée par les principaux partis de centre-gauche : le Parti Socialiste, le Parti pour la démocratie (PPD), la Démocratie chrétienne (DC) et le Parti radical.

9 La coalition politique qui a gouverné entre 2009 et 2013, regroupant des partis politiques de centre-droite et de droite : UDI (Union démocratique indépendante) et RN (Rénovation nationale).

10 Guido Girardi était Président du Sénat et membre du Parti socialiste (opposition politique).

11 Premier chemin national construit en Patagonie chilienne.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela

Rodolfo Bächler Silva

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
rodolfo.bachler@upla.cl

Reçu le 30-06- 2017 / Evalué le 15-07-2017 / Accepté le 27-07-2017

Endogamie éducative. Les représentations implicites des professeurs comme facteur de reproduction des pratiques pédagogiques à l'école

Résumé

L'expérience des professeurs en tant qu'élèves du système scolaire configure des représentations implicites qui guident, de manière inconsciente, leur travail dans la salle de classe. Cet apprentissage appuie un circuit de reproduction de pratiques endogamiques des consignes de fonctionnement peu désirables à l'école. Dans ce travail, on analyse les caractéristiques générales de ce circuit et on donne des orientations pour leurs modifications. Par rapport à ce dernier point, on propose que n'importe quel dispositif didactique, visant le changement devra prendre en considération les caractéristiques des expériences qui aident à faciliter la prise de conscience des images et sentiments, associés aux représentations que les professeurs ont dans les résultats de leurs biographies scolaires.

Mots-clés : représentations implicites, formation des professeurs, pratiques pédagogiques

Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela

Resumen

La experiencia de los docentes como alumnos del sistema escolar configura representaciones implícitas que guían, de forma no consciente, su quehacer en el aula. Este aprendizaje sustenta un circuito de reproducción endogámica de pautas de funcionamiento no deseadas en la escuela. En este trabajo se analizan las características generales de este circuito y se entregan orientaciones para su modificación. Respecto de esto último, se sugiere que cualquier dispositivo didáctico que apunte al cambio deberá considerar un trabajo de características experienciales que facilite la toma de conciencia de las imágenes y afectos asociados a las representaciones que los docentes tienen como resultado de sus biografías escolares.

Palabras clave: representaciones implícitas, formación docente, prácticas pedagógicas.

Educational endogamy: teachers' implicit representations as reproduction factor of the pedagogical practices in the school

Abstract

Teachers' experiences as students of the school system that configures implicit representations that drive, unconsciously, their classroom practice. These learnings support a circuit of endogamic reproduction of non desired operating guidelines in the school. In this work the general characteristics of this circuit are analysed and orientations for its modification are provided. Regarding this last issue, it is suggested that any didactic dispositive that seeks change should consider a work of experiential characteristics that facilitates the awareness of images and affects associated to representations that teachers have as a result of their school biographies.

Keywords: implicit representations, teacher training, pedagogical practices

1. La escuela y las concepciones docentes: ¿educar para socializar o educar para cambiar la sociedad?

El libro de educación del psiquiatra Claudio Naranjo, quien lleva décadas formando emocionalmente a los docentes en distintos puntos del planeta, se denomina *Cambiar la Educación para cambiar el mundo* (Naranjo, 2004). Se trata de un título sugerente, en la línea de otros pensadores que han visto en la educación una llave para el desarrollo de las personas y, en consecuencia, para el cambio social hacia un sistema más democrático y justo. Los anteriores corresponden a objetivos de la educación que algunos definen como su fin último, en una línea que, si nos apuramos, puede conectarse incluso con las ideas de Piaget, quien concebía el aprendizaje como una vía hacia el desarrollo de los aprendices (Coll & Martí, 2001: 82). No es el aprender un objetivo en sí mismo, es que aprendemos para desarrollarnos. Las matemáticas, el lenguaje, la historia, más que como contenidos de aprendizaje debieran ser vistas como herramientas para el desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas en los aprendices: el paso desde el equilibrio simple al equilibrio mayorante, en palabras del psicólogo suizo. En términos ideales (utópicos si se quiere), la cadena de transformación del individuo y la sociedad sería más menos la siguiente: los estudiantes aprenden una serie de contenidos en la escuela, a través de este proceso desarrollan al máximo sus capacidades, producto de este desarrollo contribuyen a la realización de las modificaciones que requiere la sociedad en su conjunto.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plasmó esta meta de la educación como un asunto esencial cuando señaló en el Informe Delors: *La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación (...) Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación* (Delors, 1996 : 12-13).

Se trata de una publicación del año 1996 y que, sin embargo, ya mostraba conciencia del decaimiento que estos objetivos iban teniendo en nuestros sistemas educacionales, cada vez más estandarizados y centrados en el aprendizaje como proceso escindido del desarrollo. A pesar del relativo consenso existente entre los expertos respecto del rol de la educación como motor de desarrollo personal y cambio social, ocurre que nuestras escuelas no parecen ir en la dirección propuesta por UNESCO. Probablemente, aquello requeriría contar con sistemas de evaluación más dinámicos, aulas diversas e inclusivas, y, sobre todo, docentes flexibles que utilicen la pedagogía de modo plástico, adecuándose así a los tiempos cada vez más dúctiles de nuestra sociedad. Sin embargo, nuestros sistemas educacionales más que ser maleables, se caracterizan por su resistencia al cambio. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos & Martín, (2006 : 30), describen muy bien este inmovilismo cuando señalan que, si nos ocurriese, como alumnos del sistema escolar, que despertásemos de un sueño de 40 años, de una forma similar a la película *El dormilón* de Woody Allen, pocas cosas nos serían extrañas en la sala de clases. Las modificaciones operadas en los últimos cuarenta o cincuenta años se han suscitado sobre todo en el ámbito de la investigación referida a las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero no así en las prácticas educativas, donde sigue predominando un larvado conductismo.

Poco cambian nuestras escuelas con el paso de los años. Por el contrario, pareciera que se vuelven cada vez más rígidas, una situación que tal vez resulte fomentada por las crecientes políticas privatizadoras que predominan en el mundo. Éstas, en acoplamiento con las concepciones economicistas de la «calidad» educativa, inducen la sensación de diversidad donde no hay más que estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nieto, 2014 : 18). Así las cosas, tenemos que la educación, lejos de ser un motor de cambio social es más bien una promotora de los valores y prácticas características de nuestra cultura. Educamos para socializar más que para cambiar la sociedad. Pensemos como ejemplo, en el caso de las exigencias de mayor democracia que reclaman las organizaciones y movimientos sociales que brotan como epidemia en nuestro planeta. ¿En qué medida son nuestros sistemas

escolares un nicho de experiencia y desarrollo de mayores niveles de participación para los futuros ciudadanos? Más bien parece que todo lo contrario. La escuela sigue siendo en esencia, el mismo espacio prusiano que motivó el establecimiento de un sistema masivo de aprendizaje destinado a la formación de mano de obra para la industria. Con algunas excepciones¹ nuestras escuelas son la mejor expresión de la verticalidad y autoritarismo que con airada energía criticamos en nuestros sistemas sociales. Obsérvese como ejemplo, las dificultades asociadas a la implementación de la enseñanza para la ciudadanía o los precarios grados de desarrollo que han experimentado en el mundo las experiencias enmarcadas en el movimiento denominado *educación inclusiva*. En un mundo con altos niveles de desigualdad pareciera lógico soñar con una escuela donde los futuros ciudadanos experimenten en una «cancha más pareja», un espacio de convivencia con similares oportunidades para todos sus integrantes. Aquello pudiera devenir en actores sociales más críticos y conscientes de la necesidad de cambios. Después de haber vivido en contextos igualitarios no puede uno sentirse cómodo en la segregación. De modo que es esperable que quienes viviesen en la escuela experiencias de mayor justicia, igualdad y respeto de los derechos humanos, egresen de nuestros sistemas escolares *presto a cambiar el mundo*.

Sin embargo, en muchos lugares del planeta ocurre que los sistemas escolares tienden cada vez más a la segregación a través de las políticas de privatización. Se trata de una lógica que refuerza, implícitamente, la idea de que existen distintas clases de personas según los ingresos que las familias poseen y el tipo de educación al cual pueden acceder. ¿Tiene sentido exigirle a quien se ha formado en un sistema segregado que promueva la igualdad de oportunidades y derechos entre las personas?

Alguien pudiera argumentar que contrariamente a lo afirmado en párrafos anteriores, el sistema educativo se encuentra cada vez más ocupado de este tipo de cuestiones. Mal que mal, hoy tenemos programas educativos relacionados con la convivencia, la prevención del acoso escolar, la integración de las minorías sexuales, o el cuidado del planeta entre otros temas relacionados. Por cierto, se trata de avances importantes, sin embargo, hay un punto álgido respecto de estas políticas de cambio que no parece tenerse en cuenta al momento de su diseño. La mayoría de los ejemplos anteriores corresponden a programas que, de modo equivocado, se implementan siguiendo la lógica de los aprendizajes declarativos o explícitos. Éste es un tipo de proceso que permite la construcción de significados *sobre acontecimientos, hechos e información general* (Morgado, 2005: 225), pero que poco o nada tiene que ver con la adquisición de valores y cambios en los patrones de conducta de los estudiantes.

Cuando hablamos de formar a los futuros ciudadanos para un mundo más justo, nos encontramos frente a desafíos de cambio más relacionados con el hacer que con el saber. No se busca sólo aprender «qué» son los derechos humanos o «qué» es el respeto por el medio ambiente. Se trata, principalmente, en estos casos, de la adquisición de modos de comportamiento respetuosos, tolerantes, o que demuestren valoración por este tipo de cuestiones. Desgraciadamente, las políticas y programas educativos se equivocan en estas distinciones. Buscando el desarrollo integral de sus alumnos, el proceso de enseñanza sobre estos temas suele apuntar al aprendizaje de conceptos tales como *respeto*, *diversidad*, *tolerancia*, etc. Sin embargo, de poco o nada sirve saber «qué es el respeto si no se aprende a vivir de un modo respetuoso. Poco aporta al cambio cultural conocer el concepto *diversidad* si en la práctica, los modos de convivencia escolares tienden a la uniformidad².

De forma muy desafortunada, las escuelas niegan a través de sus prácticas y reglas implícitas, aquello que declaran explícitamente como deseable en el currículum. Por cierto, ésta es una condición que se encuentra encastrada en un contexto cultural católico-occidental más amplio, donde se considera como único saber verdadero aquello que es expresado verbalmente (no olvidemos la importancia que adquiere *la palabra* en la doctrina católica). Por otra parte, las directrices políticas que presionan para cumplir con estándares internacionales evaluadas a través de sistemas de medición internacional como PISA³, obligan a que los aprendizajes sean concebidos como procesos de todo o nada, en atención a la búsqueda de objetivación de los resultados con fines comparativos entre países. Esta situación, avalada y promovida por la cultura neoliberal que prevalece entre las naciones que conforman la OCDE⁴ obliga a los docentes a relegar a segundo o tercer plano su sensibilidad como criterio experto a la hora de estimar avances en el proceso de aprender (Pozo, 2014: 432). El anterior es un mecanismo de una influencia que afecta a todos quienes pasan por las aulas escolares pero que, en particular, presenta una importancia radical para la formación de quienes una vez que egresen, escogerán la profesión docente. Durante sus doce años de formación escolar, los futuros profesores y profesoras adquirirán una serie de representaciones implícitas acerca de diferentes cuestiones relativas a la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como examinaremos a continuación, dichas representaciones les dificultarán en el mañana, cumplir adecuadamente su rol como formadores en el sentido anteriormente descrito. Nos referimos a una dificultad que se producirá incluso más allá de lo que ellos mismos busquen intencionada y conscientemente.

2. Representaciones implícitas de los docentes

De acuerdo a lo examinado en el apartado anterior, el sistema escolar con todos sus dispositivos de interacción social y su inmanente carga de valores culturales, configura una poderosa instancia de construcción de creencias acerca del proceso educativo para los docentes. Mucho más allá de aquello que podemos declarar conscientemente, los educadores tenemos una serie de representaciones implícitas que, querámoslo o no, influirá sobre nuestra práctica pedagógica. Las representaciones implícitas que los docentes poseen afectan no sólo las interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases, sino que, además, se constituyen como directrices para la práctica pedagógica (Calderhead & Robson, 1991 : 7). Sobre todo, en situaciones de incertidumbre, dichas representaciones se activarán y tendremos a actuar guiados por éstas, más que por los contenidos que adquirimos de forma explícita y declarativa. Y ocurre que el aula escolar es un espacio de mucha complejidad e incertidumbre (Jackson, 2001: 17). Con un gran número de personas interactuando diariamente en múltiples dimensiones, donde todo ocurre de modo inmediato y público, es poco lo que se puede predecir respecto del proceso. Así las cosas, el poder de la planificación asociado a la enseñanza-aprendizaje es limitado. Son muchas las situaciones donde los docentes deben diariamente *improvisar* acudiendo de modo no consciente a estas representaciones, las cuales jugarán un rol como guías de conducta y toma de decisiones. Pensemos como ejemplo, en el profesor novato que llega a la sala de clases y se encuentra con un gran alboroto entre los estudiantes. Este docente sabe, producto de su formación universitaria, que debe regular el desorden con alguna estrategia, una que no implique agregar más tensión entre sus alumnos. Tal vez hablar en un volumen más bajo hasta que los estudiantes se auto-regulen, o quizás, escribir en la pizarra *necesitamos silencio para comenzar la clase*. Sin embargo, si la situación se repite diariamente, es probable que este profesor termine, *sin querer hacerlo*, dando un grito para silenciar a sus alumnos. Se trata de una acción no deliberada, una conducta guiada, probablemente, por su propia experiencia como alumno del sistema escolar. Tal vez allí padeció similares voces por parte de sus propios docentes. Mal que mal es una estrategia que *funciona*, en el sentido en que provoca el efecto buscado, aun cuando significa reproducir un estilo de relación no deseado con los estudiantes. Algo parecido puede que ocurra con las ironías, las charlas excesivamente expositivas, la conformación del espacio físico de la sala, etc. Comienza así un proceso endogámico de reproducción social de la educación a pesar de todas las buenas intenciones y las pautas recibidas por los docentes durante su formación universitaria. Más allá de los planes, políticas y programas educativos que buscan otros modos de relacionarse entre docentes y alumnos(as), el sistema se reproduce a sí mismo de un modo muchas veces indeseado e innecesario.

Como hemos dicho, se trata de una situación que depende en gran medida de la internalización por parte de los docentes, de modelos de enseñanza conformados durante el tiempo que ellos han pasado en relación con sus propios profesores en la escuela. Tomando en consideración estos antecedentes, hay quienes incluso afirman que la formación de los docentes no comienza con su ingreso a la universidad (Alliaud, 2004: 1). Las experiencias que traen los estudiantes de pedagogía como parte de su biografía escolar, configuran una impronta que se activará posteriormente durante su ejercicio profesional. Esta cultura latente constituye un factor de inercia, dificultando el cambio en nuestros sistemas educacionales. La cercanía y familiaridad que tienen los estudiantes con los procesos de enseñanza les lleva a identificarse con las prácticas educativas a las que fueron expuestos, jugando un rol en el proceso de reproducción social y mantención de las mismas (Ginsburg & Newman, 1985 : 52). Se trata de representaciones muy difíciles de modificar puesto que fueron adquiridas de forma implícita, un tipo de aprendizaje que es filo y ontogenéticamente más antiguo, y, por lo tanto, más robusto que los conocimientos que de modo explícito suelen adquirirse durante la formación universitaria (Pozo, 2014: 110). Por otra parte, aun cuando las teorías implícitas son primitivas si se les compara con las teorías formales, éstas sirven para proporcionar regularidad a la experiencia otorgando además estructura al campo de la enseñanza y el aprendizaje y constituyéndose en un gran predictor de las prácticas docentes (Randon & Menges, 1991: 10). Según Nespor (1987: 322), en la síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar o discriminar entre varias de ellas. En el nivel de las creencias (implícitas), en cambio, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Estas últimas, surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo.

De cualquier forma, de acuerdo con Pozo (2014 : 265), la distinción entre implícito y explícito no debería entenderse como una dicotomía entre ambos formatos de la actividad mental, sino como un continuo que va desde lo implícito no consciente, a la progresiva explicitación de los estados mentales. Así, «la mayoría de los autores parece estar de acuerdo, en que para acceder a las concepciones de los docentes es necesario una convergencia de métodos que presten distintas perspectivas al mismo objetivo de estudio, y que permitan diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos o más relacionados con convenciones sociales» (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martin, 2006: 94).

Al analizar la literatura sobre las metodologías utilizadas para la evaluación de las concepciones, nos encontramos con una clasificación que permite distinguir

con cierta claridad, entre herramientas destinadas a indagar aspectos implícitos o explícitos de las concepciones. De acuerdo a estas clasificaciones, las entrevistas o los cuestionarios tipo likert, constituyen ejemplos de metodologías que permiten acceder a las capas más explícitas de las concepciones. El uso de analogías y los cuestionarios de dilemas por su parte, constituirían herramientas destinadas a profundizar más en el polo implícito de las concepciones (Aparicio, 2007: 95). Respecto de la evaluación del polo más explícito, no parece haber un problema significativo en relación con el tipo de metodología a utilizar a la hora de investigar. Tal vez, el asunto estribe aquí principalmente, en torno de aspectos prácticos, tales como el grado de estandarización que la metodología presente, el número de sujetos que puedan evaluarse en una misma oportunidad, o el tiempo que la aplicación del instrumento requiera. Sin embargo, cuando queremos definir una metodología para la evaluación de los aspectos implícitos de las concepciones, los problemas que se presentan no son sólo prácticos sino también conceptuales. Dentro de éstos, tal vez el más importante se relacione con comprender las características centrales de nuestro objeto de estudio, puesto que, como hemos examinado, conocer estas representaciones constituye una necesidad de primer orden para cualquier intento de modificar el sistema educativo. En atención a lo anterior, en el próximo apartado analizamos algunas características de estas concepciones.

3. Las características de las concepciones implícitas

Respecto del formato de las representaciones implícitas, parece haber un unánime consenso, en el sentido de reconocer que éstas no tendrían forma lingüística. Justamente, sería su re-descripción verbal lo que permitiría el paso de lo no consciente hacia la conciencia, transformando la representación en un saber declarativo (Pozo, 2014: 285). Sin embargo, ¿qué es aquello que se re-describe a través de las palabras?

Al preguntarse por los rasgos que presentan estas representaciones una propiedad que aparece en primer lugar en la bibliografía es su carácter icónico (Pajares, 1992: 310). Se trata de vívidas imágenes que tienen los futuros educadores acerca de su quehacer, que influyen sus interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases y su práctica como docentes (Leal, 2005: 2). Dichas *visiones* actuarían como guías en el proceso de enseñar, en aquellos momentos en que los docentes se enfrentan a situaciones imprevistas que no son posibles de abordar mediante la planificación explícita y verbalmente codificada. Cuando el saber consciente y declarativo no logra operar eficientemente, los docentes son influenciados por estas imágenes provenientes de eventos pasados, creando guiones intuitivos que funcionan como filtros para la nueva información que se obtiene (Goodman, 1988:

130). El proceso operaría a partir de la asociación entre imágenes que aparecen en contextos similares o idénticos. Éstos comienzan a percibirse como patrones, es decir, configuraciones que se repiten en diferentes situaciones otorgando a cada una de éstas, una cierta similitud con el resto. Posteriormente, a partir de una suma de experiencias con características análogas, los futuros docentes comenzarán a percibir dichas imágenes como pautas, es decir, *gestalts* que guiarán el futuro proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia tiene entonces un formato que es en parte icónico y que juega un rol clave en el proceso de crear conocimiento en torno de la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un tipo de funcionamiento de la mente que es característicamente humano, como lo demuestran las evidencias provenientes desde diferentes enfoques y técnicas. Por ejemplo, Finke, Ward, & Smith (1992: 280), dan cuenta del rol de las imágenes mentales en el pensamiento, la creatividad y los procesos de cambio en psicoterapia. Singer (2008: 32), por su parte, releva el rol de las imágenes como formas de representación utilizadas por los lactantes pre-verbales para moverse adaptativamente en su ambiente.

Por otro lado, sistemas como los descritos son denominados por algunos autores como *procesamiento experiencial* y además de estar relacionados con las imágenes, tendrían características emocionales (Epstein & Rosemary, 2001: 197). Así, según Atkinson (2002: 78), tanto la visión como la intuición, representarían formas alternativas de conocer que difieren del análisis razonado. Se trata de un *saber* que se deriva directamente de nuestra construcción del mundo a través del cuerpo, por lo que algunos autores lo denominan como *representaciones encarnadas* (Pozo, 2017: 221). Este *conocimiento* además de tener propiedades icónicas, se almacenaría bajo la forma de sensaciones corporalmente experimentadas, de una forma similar a lo que han sido denominados *marcadores somáticos* (Damasio, 2001: 116). De este modo, las sensaciones que los futuros docentes experimenten cuando hagan clases les permitirán anticiparse al desarrollo de los sucesos de una forma que la planificación consciente no posibilita. En este contexto puede entenderse que cuando nos referimos a los procesos reflexivos que los docentes ponen en marcha cuando enseñan, aquello no nos habla únicamente de las inferencias lógicas que los maestros realizan. Existen también, procesos implícitos, no conscientes y afectivo/intuitivos que se despliegan en la enseñanza. Durante el desarrollo de la clase se activarán sensaciones cualitativo corporales, que *anunciarán* de alguna forma el curso futuro de los eventos posibles, sugiriendo intervenciones para corregir o acentuar dichos escenarios.

Siguiendo la lógica de argumentación anterior, podemos entender las representaciones implícitas de los docentes como estados que son en parte emocionales, y que guían de modo implícito el proceso de enseñanza. Algunos autores han relevado

a través de estudios empíricos esta dimensión emocional de la enseñanza. Por ejemplo, Hargreaves (1998: 836), ha encontrado que la conexión emocional de los docentes con sus estudiantes, influencia gran parte de las decisiones educativas que ellos toman en el aula. Por otra parte, Sutton & Wheatley (2003: 337), documentan con una gran cantidad de evidencia empírica, la influencia de las emociones de los docentes sobre sus procesos cognitivos mientras enseñan. Lo anterior se manifiesta en ámbitos tales como la atención, la memoria, la categorización y la resolución de problemas, entre otros. La experiencia emocional interna provee así a los individuos en general, y los docentes en particular, una importante información acerca de su ambiente, sirviéndoles como una fuente de significación para los juicios y acciones que siguen.

Los antecedentes examinados permiten comprender que la mejora en las prácticas pedagógicas de los futuros educadores dependerá, en una importante medida, de la modificación de las representaciones implícitas que ellos traen como parte de su saber escolar. Sin embargo, tal y como está concebida la formación de pre grado por la cual atraviesan los futuros docentes, ésta no logra modificar las representaciones implícitas que ellos traen. De no mediar un proceso intencionado y diseñado explícitamente para modificar estas concepciones, los futuros docentes terminarán de una u otra forma, repitiendo sus experiencias como estudiantes a la hora de verse enfrentados a situaciones complejas en el aula. ¿Qué características debiera tener el diseño de una metodología que apunte a modificar las representaciones implícitas en torno de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de pedagogía? A continuación, dedicamos las últimas líneas de este trabajo a proponer algunas ideas preliminares respecto de este punto.

4. Modificar las representaciones implícitas de los futuros docentes: algunas ideas preliminares

Finalmente, tomando en consideración el análisis realizado acerca de las propiedades de las representaciones implícitas, puede comprenderse que cualquier metodología que apunte a su modificación deberá considerar un trabajo destinado a la toma de conciencia de las imágenes y emociones que se han construido en relación con las biografías escolares de los futuros maestros. Para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar y reconstruir o re-describir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre las distintas facetas del proceso educativo. ¿De qué forma se produce esta reconstrucción? Pozo (2014: 293), en una revisión del modelo de Karmiloff-Smith, plantea que el paso desde lo implícito a lo explícito consistiría en un proceso que ocurre en cuatro

etapas que finalizan en una re-descripción de lo implícito a través de las herramientas que nos provee la cultura, en especial el lenguaje. Según mi apreciación, se trata de un proceso que es principalmente experiencial, en el sentido en que implica una toma de conciencia emocional de las representaciones que se poseen. No se trata de hablar acerca de las representaciones que se han construido en torno de la enseñanza-aprendizaje, sino más bien, de volver a experimentar las imágenes y emociones asociadas a este proceso con el objetivo de producir su re-significación consciente. Lo anterior se enmarca en una perspectiva para el cambio sustentada en enfoques provenientes de la psicología humanista (Pascual-Leone; Paivio; & Harrington, 2002: 152), una visión acerca de la educación que resulta plenamente necesaria en estos tiempos economicistas.

A través de situaciones prediseñadas, los docentes debiesen tener la posibilidad de acceder a dicho material con el objetivo de permitir su gradual explicitación para alcanzar el cambio conceptual que se pretenda. Por un lado, se requerirá trabajar a través del lenguaje con la amplia gama de estados cualitativo/emocionales o intuiciones que se experimentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Preguntas tales como: *¿Qué sentiste?*, *¿De qué te diste cuenta?*, o la invitación a examinar el estado corporal/emocional mientras se enseña o se recuerda experiencias de aprendizaje, resultarán pertinentes para el examen de las representaciones implícitas a través del diálogo con los futuros docentes. Por otra parte, será necesario utilizar, además, alguna metodología que permita el rescate de las historias de aprendizaje asociadas a la biografía escolar de los futuros docentes. Este es un hecho que ha sido estudiado por algunos investigadores, pero que, sin embargo, no se ha tratado aún mediante herramientas que permitan un acercamiento más implícito, privilegiándose la reconstrucción de las biografías, únicamente a partir de relatos verbales (ver por ejemplo Alliaud, 2004). No obstante, todo lo analizado en apartados anteriores sugiere que además de indagar lingüísticamente a través de entrevistas u otras herramientas similares, para un acceso más completo a este «conocimiento» previo que tienen los estudiantes, parece conveniente utilizar también algunas metodologías que posibiliten una toma de conciencia de las imágenes que se han almacenado o construido en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Idealmente, esta toma de conciencia debiera producirse con el menor grado de reconstrucción lingüística posible. Relacionado con lo anterior, una técnica proveniente de la psicología clínica que ha sido empleada con éxito por décadas para el rescate de imágenes relativas a las historias personales de los pacientes, es el uso de imagerías, un tipo de intervención consistente en una visualización guiada y de carácter retroactivo, y que yo sugiero utilizar para conocer las representaciones implícitas asociadas a la enseñanza-aprendizaje. Se trata de una herramienta

empleada en psicoterapia a partir de contextos teóricos muy diferentes que van desde enfoques conductuales (desensibilización sistemática) y psicoanalíticos (libre asociación), hasta terapias de corte humanista de distintos formatos tales como la *gestalt* o el análisis transaccional. Aunque existe una profunda controversia sobre la efectividad del uso de la imagería como método para recuperar memorias de un modo *objetivo* (Arbuthnott, 2005: 801), no es menos cierto que hay también suficiente cantidad de estudios que demuestran el peso que tienen las imágenes como guías de conducta, más allá de que éstas sean recuerdos puros o reconstrucciones hechas sobre eventos pasados. En este sentido, como señala (Alliaud, 2004: 40), los objetivos de rescatar aspectos de la biografía escolar no se relacionan tanto con saber *lo que pasó sino lo que les pasó* a los docentes durante su paso por la formación escolar. Nuestra experiencia en este sentido, es que se trata de un instrumento que permite el rescate de imágenes en un nivel más implícito que aquel al cual se accede mediante entrevistas, recuperando además de modo espontáneo, las emociones asociadas a las mismas.

Recapitulando, en este trabajo he descrito las características de uno de los principales mecanismos por los cuales se dificulta el cambio en nuestros sistemas educacionales. Éste consiste en una reproducción endogámica por parte de los docentes, de ciertas prácticas y estilos de hacer pedagogía que tienen como origen sus propias experiencias como alumnos del sistema escolar, generando representaciones implícitas sobre la enseñanza-aprendizaje. Modificar estas representaciones implica llevar a cabo un proceso de aprendizaje experiencial que no se considera actualmente durante la formación de pre ni de postgrado de los docentes. Sin embargo, el cambio en este contexto es imperativo para la modificación de nuestros sistemas educacionales en un sentido amplio, y requiere para su efectiva implementación, realizar una serie de innovaciones en la formación de los pedagogos. Esto último implica incorporar metodologías, técnicas, y procedimientos provenientes de distintos frentes de conocimiento que *rompan* con la endogamia que caracteriza a nuestros sistemas educacionales. En este trabajo he propuesto una metodología como ejemplo de lo anterior, la cual he venido utilizando durante los últimos años en mi propia actividad como docente formador de docentes y que actualmente estoy testando empíricamente mediante un proyecto de investigación en curso. En este contexto, las reflexiones anteriores se proponen como una invitación a generar un necesario y hasta ahora escaso debate, acerca de las estrategias y procesos a considerar para el cambio de las representaciones asociadas a la enseñanza-aprendizaje de los docentes de nuestro país.

Bibliografía

- Alliaud, A. 2002. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. In: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alliaud, A. 2004. « La experiencia escolar de maestros *inexpertos*. Biografías, trayectorias y práctica profesional ». *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 34, p. 0-11.
- Aparicio, J. A. 2007. Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral.
- Arbuthnott, K. 2005. «The Effect of Repeated Imagery on Memory». *Applied Cognitive Psychology*, nº 19, p. 843-846.
- Atkinson, T. 2002. Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. In: *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Calderhead, J. et al. 1991. « Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice ». *Teaching and Teacher Education*, nº 7, p.1-8.
- Coll, C. et al. 2001. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar (Vol. 2)*. Madrid: Alianza.
- Damasio, A. 2001. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Epstein, S. et al. 2001. «The influence of visualization on intuitive and analytical information processing ». *Imagination, Cognition and Personality*, nº 20, p. 195-216.
- Finke, R. et al. 1992. *Creative Cognition Theory, Research, and Applications*. Cambridge: The MIT Press.
- Ginsburg, M. et al. 1985. « Social inequalities, schooling, and teacher education ». *Journal of Social inequalities, schooling, and teacher education*, nº 36, p. 49-54.
- Goodman, J. 1988. « Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives ». *Teaching & Teacher Education*, nº 4, p. 121-137.
- Hargreaves, A. 1998. « The emotional practice of teaching ». *Teacher and teaching education*, nº 14, p. 835-854.
- Jackson, P. 2001. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Leal, F. 2005. « Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. » *Revista iberoamericana de educación*, nº 34, p. 1-16.
- Morgado, I. 2005. « Psicobiología del aprendizaje y la memoria ». *Cuadernos de Información y Comunicación*, nº 10, p. 221-233.
- Naranjo, C. 2004. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Nespor, J. 1987. « The role of beliefs in the practice of teaching ». *Journal of curriculum studies*, nº19, p. 317-328.
- Nieto, S. 2014. *Public schools and the work of teachers*. In: *¿Why we teach now?* New York: Teachers college press.
- Pajares, M. F. 1992. « Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, nº 62, p. 307-332.
- Pascual-Leone, A., et al. 2002. Emotion in Psychotherapy: An Experiential-Humanistic Perspective. In: *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Pérez Echeverría, M. et al. 2006. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., et al. 2006. *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J.-I. 2017. « Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations ». *Infancia y Aprendizaje*, n° 40, p. 219-276.

Pozo, J.-I. 2014. *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

Singer, J. 2008. *Imaginería en psicoterapia*. México DF: El Manual Moderno.

Sutton, R. et al. 2003. « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research ». *Educational Psychology Review*, n° 15, p. 327- 358.

Vázquez, A. et al. (comp.) 2010. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UniRio editora. https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf [consulté le 10 juin 2017].

Notes

1. El documental *La educación prohibida* exhibe una serie de experiencias educativas alternativas en Latinoamérica y España. A pesar del valor que presentan dichas experiencias como ejemplos de una educación diferente, me parece que éstas adolecen de un problema fundamental que por problemas de espacio no trataré en este trabajo: la falta de confianza en el aprendizaje como proceso no solo cognitivo, sino también emocional. Dichos casos, en su empeño por mostrarse como sistemas alternativos, suelen *rellenar* el proceso educativo con talleres destinados a tratar las emociones, los valores, etc., mediante actividades que se encuentran escindidas de los contenidos tratados a través de las asignaturas tradicionales.

2. Por ejemplo, en Chile se asiste a la escuela pública con un uniforme de blanco y tonos grises.

3. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.

4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangère

Nabila Maarfia

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
maarfanabila@yahoo.fr

Reçu le 31-12- 2016/ Evalué le 09-05-2017 / Accepté le 08-07-2017

Résumé

Cette contribution a pour objectif l'étude du questionnement dans le discours de l'enseignant. Elle s'interroge sur le rôle de ses questions dans l'avancée didactique du cours, leur répartition dans les diverses étapes d'une séance... Pour ce faire, elle s'appuie sur des corpus audio enregistrés dans des écoles accueillant des élèves algériens en début d'apprentissage du français. L'analyse fait émerger les différentes visées de la question, ou *questions caméléons* pour reprendre la métaphore de Nicole Soulé-Susbielles (1984 : 33). Questionner pour enseigner, questionner pour évaluer et questionner à d'autres fins, implique la nécessité de penser l'adaptabilité du questionnement afin d'assurer le bon déroulement du cours.

Mots-clés : interaction, questionnement didactique, guidage, évaluation, stratégies interrogatives, apprentissage

Para una didactización del cuestionamiento en clase de lengua extranjera

Resumen

Esta contribución tiene como objetivo el estudio del cuestionamiento en el discurso del profesor. Se interroga el papel de sus preguntas en la progresión didáctica del curso, su reparto en las diversas etapas de una sesión... Para estos fines se utilizan corpus orales grabados en escuelas que acogen a alumnos argelinos a principios de aprendizaje de francés. El análisis hace emerger las diferentes finalidades de la pregunta, o *preguntas camaleones* para usar la metáfora de Nicole Soulé-Susbielles (1984 : 33). Interrogar para enseñar, interrogar para evaluar e interrogar para otros propósitos, implica la necesidad de pensar en la adaptabilidad del cuestionamiento con el fin de asegurar el buen funcionamiento del curso.

Palabras clave: interacción, interrogación didáctica, guía, estrategias interrogativas, evaluación, aprendizaje

For a didactisation of questions in foreign language class

Abstract

The main objective of this contribution is the study of the questioning in the teacher's speech. We wonder about the role of his questions in the didactic advance of the course, their distribution at the different stages of a session... To this end, we use oral corpora recorded in schools welcoming Algerian pupils in the beginning of French learning. The analysis shows the various aims of the question, or *chameleon questions* to resume Nicole Soulé-Susbielles's metaphor (1984: 33). Questioning to teach, questioning to evaluate and questioning for other purposes, implies the need to think of the adaptability of the questioning to insure the good progress of the course.

Keywords: interaction, didactic questioning, guiding, interrogative strategies, evaluation, learning

Introduction

La question est au départ une demande faite pour obtenir un renseignement, une information ou pour vérifier des connaissances. Pour les dictionnaires, elle est une quête, une recherche, une *demande d'être éclairé*. Dans l'interaction didactique, en revanche, la question est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et de relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement ; le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent, et la question peut également servir pour donner un nouvel enseignement.

Nous nous intéressons ici aux questions de contrôle et de vérification ainsi qu'aux questions-guides, dans le sens où se questionner et questionner est le procédé le plus courant pour aider l'apprenant dans cette démarche d'éveil de l'esprit, d'incitation à la connaissance, qui porte le nom de *maïeutique* (Socrate).

1. Aspects définitoires

La question est, selon C. Kerbrat-Orecchioni, tout énoncé par lequel un locuteur 1 (désormais L1) demande à un locuteur 2 (désormais L2) de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment de la formulation de la question (1991:12).

La catégorie de la question recouvre à la fois la structure formelle qu'est la phrase interrogative, et l'acte de langage particulier qu'est le questionnement. À

première vue, la question transparaît à travers la phrase interrogative, mais en fait elle ne s’y réduit pas. Selon D. Flament-Boistrancourt et G. Cornette (1999) l’interrogation et la question sont deux termes qui se recouvrent sans être synonymes et ce serait en fait le cadre d’analyse choisi qui déterminerait chaque fois l’emploi de l’un ou de l’autre. L’interrogation présuppose un point de vue formel de type linguistique relevant de la morphosyntaxe - tels l’emploi de mot interrogateur, l’inversion sujet-verbe, l’intonation... - tandis que la question relève du registre sémantico-pragmatique, où la langue est perçue en tant qu’acte de langage, telles les demandes de confirmation, les demandes de compléter...

Astolfi fait cependant remarquer que dans l’échange pédagogique, les questions montrent une inversion par rapport aux formes quotidiennes du questionnement. Si, dans ces dernières, l’essentiel est soit d’échanger des points de vue, soit de combler une ignorance, de résoudre un problème rencontré en questionnant les autres ; à l’école, au contraire, l’enseignant interroge *ceux qui, à l’évidence, en savent moins que lui!* (Astolfi, 2008 : 69).

2. Fonction des questions

Comme le souligne Astolfi, *le questionnement est au cœur de l’activité pédagogique. Il représente l’identité même de l’école* (2005 : 68). La question y est omniprésente et remplit autant de fonctions que de situations : selon le moment de la séance, elle va de la simple question phatique, lorsque l’enseignant interromp son discours pour s’adresser à un élève en lui demandant ce qu’il sait, ou plutôt ce que lui sait bien qu’il sait, afin de lui accorder la parole momentanément, en passant par l’interrogation soudaine, brusque, moyen de ressaisir les élèves inattentifs, d’encourager ceux timides qui ne demandent jamais la parole de leur propre gré, jusqu’à son rôle primordial qui est celui de délivrer un enseignement nouveau. Il y a enfin l’interrogation par laquelle nous cherchons à nous assurer que nous avons été écoutés ou mieux encore que nous avons été compris (évaluation).

3. Méthodologie

Pour voir ce qu’il en est en contexte algérien et afin d’inventorier les différentes fonctions du questionnement de l’enseignant, et notamment le rapport question/moment du cours et question/milieu d’appartenance, je me suis appuyée sur des corpus enregistrés à partir de séances de cours, dans trois écoles situées dans trois quartiers sociologiquement différenciés où j’ai mené une observation non participante sur une période d’un semestre à valeur d’une semaine dans chaque école tous les deux mois. La première école est située en plein centre de la ville d’Annaba, une

grande ville côtière de l'Est algérien, la seconde dans sa périphérie et la troisième enfin dans la banlieue.

4. Analyse

Les études antérieures nous renseignent sur les différentes typologies des fonctions de la question, où pour chaque auteur, l'accent est mis sur un aspect particulier : soit sur le volet pragmatique, soit sur la relation apprenant/questionnement, soit sur le lien entre question et texte, soit encore sur le niveau cognitif...

Nicole Soulé-Susbielles (1982) identifie sept fonctions pédagogiques, à savoir : *information* ; *clarification* ; *vérification* ; *rectification* ; *répétition* ; *évaluation* ; *organisation*. Jocelyne Giasson (1996, 2008) s'est aussi intéressée au questionnement en lecture. Même si ses travaux portent sur l'enseignement du Français Langue Maternelle, nous en rendrons compte ici car, par-delà les spécificités, ils sont en partie transposables au cas de la lecture en Français Langue Etrangère. Partant de la classification des questions en deux catégories de Durkin, elle distingue selon l'objectif visé celles qui font évoluer l'élève dans ses habiletés de compréhension, et qui sont classées dans la rubrique *enseignement*, des questions dont les réponses sont simplement approuvées ou non par l'enseignant et qui sont classées dans la rubrique *évaluation*. O. Maulini de son côté (2005) évoque quatre grandes fonctions : *maîtrise de l'incertitude, contrôle et évaluation, création d'ignorance et dévolution du questionnement* et enfin *guidage et progression*.

Ces recherches et réflexions faites dans des contextes différents, pour l'enseignement de langues étrangères différentes, nous offrent une panoplie de formulations de la question en situation didactique qui a servi de toile de fond à notre propre grille d'interprétation, afin de voir les fonctions des question employées en classe de langue en Algérie, leur fréquence, leur efficacité...

D'un corpus de 532 questions dont nous avons retiré celles n'ayant pas une fonction récurrente (à peu près 24 entre demandes *d'information*, *d'explicitation*, de *confirmation*...), nous avons inventorié 8 fonctions : *expression*, *vérification*, *progression*, *facilitation*, *correction*, *insistance*, *répétition*, et *phatique*, réparties comme suit : les questions à *fonction d'expression* dominent avec 145 occurrences, soit 28%, ce qui est en accord avec les objectifs du cours dialogué où l'élève, contrairement au cours magistral, participe à son apprentissage. Les questions d'expression sont suivies par celles qui visent la vérification avec 95 occurrences, soit 18%, qui permettent à l'enseignant de délimiter ce que savent et ce qu'ignorent ses élèves, ce qu'ils sont capables de faire et les lacunes qui restent à combler. En troisième position arrivent les questions de *progression* (guidage-étayage), vocation

même de l'institution scolaire, avec 69 occurrences, soit 13%. Viennent ensuite, rapprochées de celles de *progression*, les questions de *facilitation*, de *correction* ainsi que celles d'*insistance* avec respectivement 58, 54 et 48 occurrences, soit à peu près 10,5% : elles rappellent que nous sommes en début d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant étant appelé à faciliter le contenu à apprendre en compréhension écrite ou orale, tout en corrigeant les productions orales ou écrites des élèves. Enfin, il y a les questions qui visent la *répétition ou la vérification* et le *maintien du contact* (phatiques) qui sont à égalité avec 22 occurrences, soit 4,3%.

Il ressort de cet inventaire que les questions que nous avons appelées d'*insistance* sont propres au contexte, celui de l'apprentissage d'une langue seconde où le style transmissif et la centration sur le contenu occupent une place prépondérante. En effet, l'enseignant en cas de non réponse insiste, pousse l'apprenant à la livrer comme dans l'extrait qui suit :

Extrait 1'

33 E : Bon ! / La 1ère image / un jardinier / *qu'est-ce qu'un jardinier ? / qu'est-ce qu'il fait le jardinier ? qu'est-ce qu'un jardinier ? / qu'est-ce qu'il fait le jardinier ? / Donnez-moi un mot de la même famille / jardinier ? / jar*↑

34 ee: jardin

Dans cet échange, les élèves ont du mal à répondre du fait que cela nécessite le recours à des informations extérieures, à la connaissance du monde.

4.1 Rapport question/moment de la séance

L'enseignante arrive en salle de classe pour faire sa leçon, qui est selon C. Germain *un ensemble d'activités didactiques hiérarchisées les unes par rapport aux autres, chacune formant une unité d'analyse de l'enseignement. L'activité didactique peut porter sur la présentation d'un point de grammaire, une activité de compréhension orale, une explication de vocabulaire, un jeu de rôle, une simulation, etc.* (Germain, 1994).

4.1.1. En amont : Les questions qui servent l'évaluation

En amont du cours, ces questions portent souvent sur ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils ignorent pour le moment afin de créer le besoin de savoir pour justifier le cours, une sorte de contrôle *a priori*. Dans cette transaction, pendant la phase d'ouverture ou d'introduction, l'enseignante montre le document aux élèves et commence par asseoir le dialogue sur des bases factuelles solides, qui

servent l'amorce et l'imprégnation du thème. Dans l'extrait qui suit, il s'agit d'une activité de compréhension orale à partir d'un support visuel qui porte sur le code de la route.

Extrait 2

1 E : on commence par l'image ensuite on passe à l'écrit / d'accord ! / observez l'image / regardez l'image // bon ! / *quels sont les personnages qui figurent sur cette image / les personnages qui figurent sur cette image ?*

2 e : moi Madame

3 E: *haya* Chérif ! (allez Chérif)

4 Chérif : regarde policier

5 e₁ : un policier

6 Chérif : un policier et un vieil homme

7 E : oui un vieil homme

8 Chérif : et / et petit garçon

9 E : un petit garçon

10 Chérif : un petit garçon et voiture rouge

11 E : une voiture rouge / oui / Amine

12 Amine : nous regarde / un policier et un vieil homme / un petit garçon et un et un ...

13 E : bon ! / *que fait le... regardez l'image que fait le / l'enfant / qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon ?*

14 e : moi Madame

15 E : Ghada ! Regarde l'image a : Ghada / ah ! / *qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon là ? / il est avec son grand père ou un vieil homme / qu'est-ce qu'il essaye de faire ou bien qu'est-ce qu'il fait ? / hein ! / regardez l'image / a : Jalil ! regardez l'image a : Jalil ! Selma !*

16 Selma : l'enfant aide le vieil homme à traverser / la route.

L'enseignante présente le support iconique, puis amène ses élèves vers le thème à traiter, le code de la route, en posant une première question pour faciliter une lecture globale du document : « Quels sont les personnages qui figurent sur cette image ? », qui est une *question avec mot interrogateur* de vérification qu'elle reprend sous forme de *question intonative* dans le même tour de parole (« les personnages qui figurent sur cette image ? ») pour insister. Après 12 tours pendant lesquels les élèves ont construit ensemble la situation de communication, l'enseignante les guide en 13 à interpréter ce qu'ils voient : « Bon ! qu'est-ce qu'il essaye de faire le petit garçon ? », qui est une *question catégorielle avec mot interrogateur* qu'elle reformule ensuite en *question avec particule interrogative* pour encourager le dire des élèves. Comme un seul d'entre eux veut répondre, l'enseignante décide

alors en 15 de répéter sa question en augmentant la diffusion d'indices pour les aider à émettre des hypothèses de sens : « Regarde l'image [...] il est avec son grand père ou un vieil homme [...] Regardez l'image » - ce qui lui permet d'obtenir en 16 une réponse concluante de l'élève qu'elle a sollicité.

4.1.2. Pendant : Les questions qui servent l'enseignement-guidage et progression

L'enseignante attaque la phase centrale, appelée aussi phase *noyau*. Elle pose des questions successives qui invitent à approfondir, à rechercher les causes et les conséquences, à établir des relations entre les données, etc. On obtient ainsi tout un faisceau de questions et de réponses sur chaque point d'intérêt, l'ensemble constituant ce que nous avons appelé une séquence. Cela a son importance sur le plan linguistique, car il est alors possible de prévoir, en partie du moins, les besoins langagiers qui seront nécessaires pour parler de ce point précis (Soulé-Susbielles, 1984).

Extrait 3

21 E : regardez la route là / les bandes / comment on appelle ça ? regardez / un passage...↑

22 ee : protégé

23 E : très bien un passage

24 ee : protégé

25 E : le passage protégé / est-ce qu'il est fait pour les voitures ?

26 ee : non !

27 E : hein ! qui est-ce qui passe ? / pour...↑

28 e₂ : les / les pa :

29 E : les piétons / pour nous hein ! pour...↑

30 ee : nous

31 E : d'accord / quand on traverse la route / hein ! / on essaye de trouver la route justement sur ce pa...↑ssage / pourquoi ?pourquoi d'après vous ? pourquoi ?

32 e₃ : moi Madame

33 E : pourquoi on doit passer / traverser la route par ce passage ou sur ce passage / pourquoi ?

34 e₃ : moi Madame

35 E : hein ! (...) ouaaleh / aa :mlin adhouk el khtout ouaaleh ? (pourquoi ils ont fait les bandes) sur la route / hein ! / pour... pour qui ? d'abord goulna (on a dit) pour nous / pourquoi ? / on peut traverser sans le passage ? Selma !

36 Selma : parce qu'il nous protège

37 E : très bien pour nous protéger / de quoi a : Selma/ de quoi ? on se protège de quoi ? qu'est-ce qu'il y a sur l... / voilà pour éviter quoi ?

38 ee : moi Madame

39 E : *Chérif !*

40 Chérif : pour / pour...

41 E : *pour éviter quoi ?*

42 Chérif : pour éviter / pour éviter la voiture

43 E : très bien / pour éviter les voitures / *pour éviter les voi* ↑

44 ee : tures

45 E : *qu'est-ce qu'ils font les voitures ? Pour éviter les* ↑

46 Chérif : les accidents

En 21, l'enseignante fait progresser les élèves dans la lecture de l'affiche en posant d'abord une *question fermée avec mot interrogateur de vérification*, puis amorce la réponse sous forme *interro-suspensive* pour leur permettre de donner le mot manquant. En 25, elle pose une autre *question propositionnelle avec particule interrogative* : « Le passage protégé / est-ce qu'il est fait pour les voitures ? », qui prépare le terrain pour sa question principale en 27 : « Qui est-ce qui passe ? / pour... », qui est une *question avec mot interrogateur d'expression*. Elle ignore en 28 une tentative de réponse hésitante et donne directement la réponse en 29, peut-être parce qu'elle pense que ses élèves ne connaissent pas le mot *piétons*.

C'est seulement en 36 que la réponse attendue « parce qu'il nous protège » sera donnée par l'élève sollicitée nominativement (Selma) qui lui permettra de continuer par une série de 5 questions qui touchent au cœur de ce qu'elle veut transmettre dans cette leçon, une *question avec mot interrogateur en sollicitation nominative* et *en alternance* suivie d'une *reprise*, puis d'une *reformulation en structure SVQ* (Sujet Verbe Morphème interrogatif), suivie d'une *question avec particule interrogative* sous forme de phrase inachevée, elle-même suivie d'une dernière question de guidage *en SVQ*, où le choix du verbe éviter a une fonction de rappel et renvoie automatiquement à *dégâts, catastrophe, accidents...*, etc.). La réponse juste arrivera enfin, en 46.

4.1.3. Après : Les questions qui servent le contrôle

Maulini (2005) souligne que si le maître demande « Où est le Nord ? », ce n'est pas parce qu'il l'ignore, mais parce qu'il veut savoir si l'élève le sait ou non. Ces questions de ce point de vue sont des *questions de contrôle et de rappel* (Mills, 1996, cité par Maulini, 2005 : 5) qui *vérifient la compréhension et les acquis* (Altet, 1992 : 49). On peut dire qu'elles placent les élèves en situation d'examen, de contrôle *a posteriori* (ce qui a été enseigné, l'ont-ils appris ?). Il s'agit ici d'une évaluation formative, et les questions permettent dans cette situation de contrôler et d'ajuster l'enseignement de manière intuitive et interactive.

Quant à l'interrogation-récitation, les questions d'examen, les questionnaires à choix multiples ou l'interrogation automatique par ordinateur, elles relèvent toutes du contrôle didactique : contrôle *a priori* (ce qu'il faut enseigner, le savent-ils déjà ?) ou *a posteriori* (ce qui a été enseigné, l'ont-ils appris ?) (Soulé-Susbielles, 1982). Soulé-Susbielles observe à partir de son corpus (1982) que le cours se fait en deux temps. Le premier, le plus important quantitativement, a pour objet de rappeler les faits et les idées du document en cours d'étude. On y *réurgite* ce que tout le monde connaît déjà et qui donc ne présente plus beaucoup d'intérêt. Le second, beaucoup plus réduit, fait appel à l'expérience personnelle sur ces mêmes faits et idées.

Nous allons voir dans l'extrait qui suit comment l'enseignante s'adresse à ses élèves en tant que personnes pour évoquer leur expérience d'utilisateurs de la route en procédant à une projection de la thématique abordée sur leur vie réelle.

Extrait 4

185 E : à la sortie de l'école / *ha ! à la sortie de l'école comment vous faites ?*

186 e₂ : moi Madame

187 E : *vous traversez la route en courant ?*

188 e₂ : non

189 E : *haya* Amine

190 Amine : xxx

191 E : à la sortie

192 Amine : à la sortie du l'école / de l'école traverse la route / marche

193 E : *en ma...*↑

194 Amine : au marché

195 E : en marchant / en mar : chant / *tu cours ou tu ne cours pas ?*

196 Amine : tu ne cours pas

197 E : je...↑

198 Amine : je ne cours pas

Elle pose en 185 une *question ouverte avec mot interrogateur* à propos de leur propre comportement dans la rue visant ainsi un triple objectif : les faire parler, développer chez eux une compétence communicative en L2 et les éduquer à la citoyenneté. Un seul élève se proposant pour répondre, l'enseignante repose sa question en 187 sous forme de *question suggestive* pour faciliter la compréhension : l'élève qui a déjà demandé la parole s'auto-sélectionne en 188 pour donner sa réponse. L'enseignante sollicite nominativement un autre élève en 189 : comme la réponse qu'il fournit est incompréhensible, elle l'accompagne en amorçant la réponse (« à la sortie [...] en ma... »). En vain, car l'élève propose finalement *au marché*. L'enseignante ne le corrige pas, donne directement la bonne réponse et

enchaîne en 195 avec une nouvelle *question intonative fermée à alternative* de précision. Le même élève comprenant le sens de la question répond en 196 mais sans utiliser le bon pronom personnel, avant qu'une intervention directe de l'enseignante en 197 ne lui permette enfin de donner la réponse correcte.

Ainsi, selon le moment du cours, la question change de rôle. Avant l'activité, ce sont des questions qui permettent l'imprégnation au thème. Dans le cas de la compréhension de l'écrit ou de l'expression, il s'agit de *questions de vérification* : l'enseignante cerne ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils ne savent pas et qui va faire l'objet du nouvel apprentissage. Pendant le déroulement de l'activité, l'enseignante s'appuie sur des *questions guides* pour accompagner ses élèves vers les nouveaux apprentissages : il peut s'agir de questions d'expression (« parlez de », « parlez plus »), de correction en cas d'erreur, de rectification (« parlez mieux »), de répétition (« parlez comme »), de progression... Enfin, une fois l'objectif atteint, arrivent les *questions d'évaluation* et de *contrôle* : l'enseignante va évaluer ce qui a été retenu, assimilé, et ce que l'élève s'est approprié et qu'il est désormais devenu capable d'utiliser (réemploi de termes, de structures...).

Les questions d'enseignement varient et prennent donc sens dans un déroulement stratégique afin d'apporter aux élèves l'aide et le soutien qui vont leur donner la possibilité de progresser dans le sens de l'approfondissement. Elles leur permettent de saisir le sens du message véhiculé par le support étudié, et c'est pourquoi il nous semble que l'adaptabilité du questionnement est une condition indispensable au bon déroulement du cours. Pour que la question soit pertinente pour des élèves en début d'apprentissage d'une langue étrangère, elle doit ne pas être longue, être contextualisée, avoir un référent connu par l'élève et des éléments de réponse faciles à formuler. Il est également nécessaire qu'il y ait une gradation dans les questions, selon la taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) : partir des questions fermées d'ordre factuel jusqu'aux questions ouvertes appartenant à un niveau cognitif supérieur.

Ainsi, on peut se demander à la suite de Soulé-Susbielles, *si les enseignants connaissent bien cet outil dont ils se servent tous les jours massivement et qui est devenu si familier qu'on ne le remarque plus ; la question est là, elle est évidente, on en connaît tous les secrets, il n'y a plus rien à dire sur elle. C'est peut-être dans ce sentiment rassurant qu'il faut chercher les méfaits dont on l'accuse de toute part* (1984 : 26).

Conclusion

Force est de constater que la question dans l'interaction en classe est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et de relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement : le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent.

La fonction du questionnement chez l'enseignant change de facette selon le moment du cours. Il peut servir à faire parvenir l'élève au sens d'un document à travers les *questions guides*, les *questions d'expression* et les *questions de progression* qui facilitent l'apprentissage, ou à corriger et rectifier en cas d'erreur à travers celles de *correction* et de *rectification*. Ensuite, une fois l'objectif d'apprentissage atteint, arrivent les *questions d'évaluation* ou de *contrôle* et l'enseignant évaluera alors ce qui a été retenu, assimilé par l'élève, ce qu'il s'est approprié et qu'il est désormais devenu capable d'utiliser ou de réutiliser.

A partir de ce panorama, on voit se profiler, selon le type des questions utilisées, la nature de la conduite de l'interaction didactique qui nous renseigne sur le style de l'enseignant et nous informe sur la relation interpersonnelle entre les deux partenaires de la situation didactique, notamment pour ce qui est de la position de l'enseignant lorsqu'il somme l'élève de répondre en l'interpellant.

Le questionnement en classe de langue est donc un art de communiquer et d'intégrer qu'il faut maîtriser, et un savoir-faire à acquérir par l'enseignant. L'objectif est d'envisager des pistes pour atteindre une pertinence et une adaptabilité du questionnement en tenant compte du niveau des élèves, de leur vécu et surtout de leurs référents culturels, dans le but de rendre opérationnelles les *manières de faire* des enseignants dans des situations de contact de langues - une *didactisation* du questionnement en quelque sorte.

Bibliographie

- Altet, M. 1992. « Une formation professionnelle pour l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement ». *Les sciences de l'éducation*, n° 1-2, p. 27-58.
- Amigues, R. 2000. Enseigner en maternelle: un acte d'institution. In : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz, p. 81-132.
- Astolfi, J-P. 2008. « Le Questionnement pédagogique ». *Économie et Management*, n° 128, p. 68-72.

- Cicurel, F. 2011. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. (sujet (S), du verbe (V), et du morphème interrogatif (Q)). In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 323-336.
- Flament-Boistrancourt, D., Cornette, G. 1999. « Bon français ou vrai français? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus Lancom : «Les scènes du baby-sitting» . *Travaux de linguistique*, n° 38, p. 119-152.
- Germain, C. 1994. « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, p. 17-26.
- Giasson, J. 2005. *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Giasson, J. 2008. 1996. « La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture ». Réévaluation de l'utilisation des questions en classe. http://signesetsens.eu/fr/telecharger/acte_lexique/JGiasson_Compr_lecture/ch12.pps [consulté le 12-02-2014].
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1991. *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Maarfa, N. 2017. « De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/1910> ; DOI : 10.4000/rdlc.1910 [consulté le 30 juin 2017].
- Maulini, O. 2001. *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Canevas de thèse présenté devant le Collège des docteurs de la Section des sciences d'éducation de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Octobre 2001. Non Paginé. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/isq-canevas.html>, [consulté le 1^{er} Janvier 2012].
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Soulé-Susbielles, N. 1982. *Le dialogue en classe d'anglais, discours pédagogique, simulation et communication authentique*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- Soulé-Susbielles, N. 1984. « La question, outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le monde*, n°183, p. 26-34.

Note

1. Dans tous les extraits : E : enseignant ; e₁, e₂, e₃... : élève 1, 2, 3... ; ee : plusieurs élèves ; N° : tour de parole dans la séance. Les extraits proviennent d'un corpus qui comprend trois sous-corpus : École Périphérie, École Centre Ville et École Banlieue.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée pour les enseignants de français

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
boubirnaouel@yahoo.fr

Reçu le 17-01- 2017/ Évalué le 8-05-2017 / Accepté le 16-07- 2017

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous portons une attention particulière sur l'évaluation tout en visant la présentation d'un côté de ce que nous appelons *apprentissage à base d'évaluation accompagnée* et de proposer d'un autre côté quelques étapes d'évaluation pour des enseignants de français. Nous suggérons en effet une méthode basée sur l'aide de l'enseignant en situation d'évaluation. En s'appuyant sur cette nouvelle conception d'évaluation, nous proposons des exemples illustratifs servant l'évaluation.

Mots-clés : évaluation, outil, enseignement, français

El aprendizaje sobre la base de una evaluación acompañada para los profesores de francés

Resumen

En el marco de este artículo, centramos nuestra atención en la evaluación al referirnos, por una parte, a la presentación que llamamos *aprender a base de evaluación acompañada* y, por otra, a la proposición de algunas etapas de evaluación para profesores de francés. Sugerimos, en efecto, un método basado en la ayuda del profesor a sus alumnos en situación de evaluación. Apoyándose en esta nueva concepción, proponemos ejemplos ilustrativos al servicio de ella.

Palabras clave : evaluación, instrumento, enseñanza, francés

The learning with accompanied evaluation for the teachers of French

Abstract

Within the framework of this article, we pay a particular attention on the evaluation while aiming at the presentation on one side what we call *learning with accompanied evaluation* and to propose on the other hand some stages of evaluation for teachers of French. We indeed suggest a method based on the assistant of the

teacher to those pupils in situation of evaluation. Resting on this new conception of evaluation, we propose illustrative examples serving the evaluation.

Keywords: evaluation, tool, education, french

Introduction

Cet article met l'accent sur une question très importante à l'école et même dans le contexte universitaire. Depuis le début de l'apprentissage, la majorité des parents considèrent que seule la note obtenue lors d'une évaluation reflète le niveau de leurs enfants. Dans ce document, nous proposons une nouvelle méthode aux enseignants censés évaluer continuellement et/ ou lors des examens des apprenants. Cette méthode, que nous appelons apprentissage à base d'évaluation accompagnée, est d'un côté une aide aux apprenants pour s'entraîner à être évalués et les mener à une autonomie lors des tâches d'évaluation d'un autre côté. L'aide de l'enseignant constitue un moyen permettant aux apprenants de s'approprier des stratégies efficaces dans des situations authentiques. Ainsi, comme l'affirme Leclerc (2015 : en ligne) *les enseignants permettent d'aider les élèves à prendre confiance en leur savoir et en leurs compétences pour gérer eux-mêmes leurs apprentissages, en développant entre autres leurs compétences en matière d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs et en les aidant à développer des stratégies adaptées pour apprendre à apprendre.*

L'évaluation

Dans le présent article, nous portons une attention particulière sur l'évaluation de l'apprentissage qui *constitue un moyen parmi d'autres pour apprendre !* (Bergeron et Morin, 2005) en prenant comme objectif de proposer quelques étapes d'évaluation basée sur l'aide de l'enseignant. En préparant les cours, certains enseignants ne pensent pas à leurs techniques d'enseignement alors que les apprenants ne sont pas égaux. Ainsi, il est temps d'enseigner et évaluer en prenant en considération les différents niveaux des apprenants tel qu'il est expliqué par Mottier Lopez et Laveault (2008 :13) . *Laveault (1992) affirme l'importance de tolérer des formes 'asymétriques' de formation où les élèves ne font pas tous les mêmes apprentissages en même temps. Cette perspective nécessite des pratiques d'évaluation qui se diversifient en fonction des besoins des élèves, des choix didactiques et des objectifs pédagogiques qui en découlent.* Ainsi, nous comptons répondre aux trois questions suivantes : qu'est-ce qu'un apprentissage à base d'évaluation accompagnée ? Quelles sont ses étapes ? Quel est le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant pendant l'évaluation ?

Parmi les pratiques de classe en français, l'évaluation *correspond aux stratégies qui sont conçues pour confirmer ce que les élèves savent, pour montrer s'ils ont ou non atteint les résultats d'apprentissage prescrits ou les objectifs de leurs programmes individuels, ou pour attester leur compétence et décider des programmes ou des affectations qu'ils peuvent envisager pour la suite* (Earl et al, 2006 :55).

Elle se veut une étape très importante pour l'enseignant, un moyen permettant de recueillir des informations sur un apprenant le plus souvent stressé et gêné par cette situation. En effet, l'évaluation est considérée *comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, systèmes d'enseignement ou de formation, etc.)* (Reuter, 2011 : 105). Plusieurs chercheurs considèrent l'évaluation comme un outil permettant d'améliorer l'apprentissage. Dans ce sens, Black et William (1998, cités par Earl, et al, 2006 : 5), par exemple, ont entrepris une recherche mettant en rapport l'évaluation et l'apprentissage. Les résultats de leur étude montrent que *l'évaluation en classe dans le but précis de promouvoir l'apprentissage améliorerait le rendement des élèves*. Le jugement que porte l'évaluateur sur les apprentissages se fait en fonction de plusieurs types d'évaluation dont la plupart est centrée sur l'écrit, l'oral, la participation des étudiants, leur présence, les travaux effectués en classe ou à la maison, etc. La pluralité des méthodes d'évaluation nous incite à nous questionner quant au niveau réel des élèves évalués.

Trois types d'évaluation sont à distinguer : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation diagnostique telle que son nom l'indique permet à l'enseignant de connaître les compétences de l'apprenant avant d'entamer l'enseignement programmé. En effet, elle permet à l'enseignant de prévoir des procédures de remédiation. L'évaluation formative, quant à elle, se fait de manière continue ce qui permet à l'enseignant de suivre l'amélioration des apprenants en fonction des perspectives du programme. *Ce type d'évaluation aide l'enseignante ou l'enseignant à prendre des décisions concernant le programme d'enseignement, notamment en ce qui a trait à la nécessité d'adapter ou non pour satisfaire aux besoins de certains élèves*. (Guide d'enseignement efficace de la lecture, 2003). A la fin de l'apprentissage, l'enseignant recueille d'autres informations à l'aide de l'évaluation sommative. Des instruments variés sont utilisés pendant cette étape pour donner une idée à l'enseignant et aux parents sur les compétences des élèves. Les résultats de ce type d'évaluation donnent l'occasion à l'enseignant également de prendre des mesures et des décisions afin d'améliorer le niveau de l'apprenant.

2. L'apprentissage à base d'évaluation accompagnée

Tout comme l'apprenant, la nature de l'action enseignement- apprentissage oblige l'enseignant à se confronter à de nombreux défis. Ces confrontations lui permettent de mettre en place d'autres pratiques plus évoluées. Malgré la prise en conscience de cette évolution, *les actions de formation des enseignants n'arrivent que rarement à modifier leurs pratiques.* (Favre, 2003 : 100). Raison pour laquelle, l'enseignant devrait aussi faire des pauses d'auto-évaluation pour pouvoir par la suite mieux évaluer ses apprenants. Suite à ce raisonnement, nous nous interrogeons sur un sujet occupant enseignant, apprenant et parents : il s'agit de l'évaluation qui dépasse le contexte scolaire pour déterminer le contexte socio-économique d'un individu à travers la certification. Soumettre continuellement un apprenant à une évaluation notée le met le plus souvent sous pression et influence ses résultats. Cette tâche difficile de l'enseignant *suppose en amont un choix de démarches et d'instruments d'évaluation ou de mesure (notes, moyennes de notes, échelles d'acquisition, tests, épreuves standardisées, grilles critériées, audits, etc.)* (Reuter, 2011 : 105). En effet, l'évaluation dépassant le contexte académique *est censée fournir des preuves de la performance des élèves aux parents, à d'autres éducateurs, aux élèves eux-mêmes et, parfois, à des personnes de l'extérieur (p.ex. employeurs, autres établissements d'enseignement).* (Earl et al, 2006 :55). Nous suggérons ainsi une méthode d'évaluation fondée sur les trois étapes suivantes :

2.1. Utilisation de l'évaluation accompagnée

Cette première étape s'avère très importante car l'enseignant participe avec les apprenants en donnant des réponses ou en réalisant des tâches d'apprentissage. Se soumettre à une évaluation est le plus souvent une activité stressante et accompagnée de la peur d'échec, d'où le rôle de l'enseignant pour installer un climat rassurant : *la non peur de l'évaluation.* L'effacement de la distance entre l'enseignant et l'enseigné pendant les moments d'évaluation contribue à notre sens à motiver l'apprenant dans d'autres épreuves évaluatives. La motivation est une condition très importante dans l'apprentissage (Viau, 1997 ; Boubir, 2007). De cette manière, l'évaluation en tant qu'un outil permettant d'obtenir une note pourrait motiver ou démotiver l'apprenant. Quand il est motivé, l'apprenant consacre plus de temps à la réalisation de l'activité demandée. Généralement, les apprenants qui obtiennent de bons résultats sont ceux qui utilisent des stratégies efficaces. A l'opposé, ceux qui obtiennent de mauvais résultats sont ceux qui mobilisent des stratégies inefficaces, ce qui dévalorise le processus d'évaluation. Ainsi, *l'évaluation peut être un facteur de motivation.* (Earl et al, 2006 : 7). Dans cette

étape, chaque apprenant a le droit de choisir son groupe et de travailler selon un but unifié et fixé par l'enseignant. Ce travail collectif pourrait agir positivement sur l'amélioration des compétences des apprenants et permet à l'enseignant de mieux contrôler l'apprentissage (Viau, 2003). En effet, le but de l'apprentissage, à base d'évaluation accompagnée, est d'accompagner l'apprenant pendant des tâches d'évaluation afin de l'amener à les réaliser de manière individuelle. Comme l'expliquent Mottier Lopez et Laveault (2008 :23) *Les élèves sont associés aux diverses étapes de l'évaluation pour assurer la continuité mais aussi pour rendre compte de leur capacité à mobiliser leurs compétences de façon autonome et dans des situations nouvelles*. L'importance de l'évaluation de compétences au sein d'un groupe est soulevée par certains chercheurs qui aboutissent à des résultats montrant que le travail de groupe permet d'avoir de meilleurs résultats par rapport au travail individuel.

Sur base de ces résultats, nous proposons une évaluation guidée par l'enseignant. Pour mieux illustrer notre méthode d'évaluation, nous proposons, par exemple, de travailler sur la planche originale extraite du tome 22, intitulée *La prisonnière de Sekhmet* de la série Papyrus, créée par De Gieter (2017 : 11). Composée de neuf vignettes, cette planche de bande dessinée laisse apparaître un décor pharaonique. Dès son arrivée, la suivante Shepti suit le gardien du temple pharaonique qui l'emmène aux appartements de la princesse (Vignette 1). Dans les vignettes 2, 3 et 4, Shepti porte les coffres de la princesse et exprime son étonnement en voyant des statues pharaoniques et des murs pleins de dessins. Le gardien frappe à la porte pour annoncer l'arrivée de Shepti *Noble princesse, votre suivante est arrivée !* À son tour, la princesse répond avec enthousiasme : *C'est ma chère Shepti! Qu'elle entre vite!* (Vignette 5). Visage caché avec les coffres, Shepti est rapidement accueillie par la princesse : *Tu arrives à temps, Shepti. Je n'ai rien pour faire ma toilette !* (Vignette 6). En franchissant la porte, Shepti perd son équilibre et fait tomber tous les objets de la princesse qui exprime son mécontentement : *Mes huiles ! Mes bijoux ! Mon rouge à lèvres ! Mes parfums ! Mes onguents !* (Vignette 8). Dans la vignette 9, la princesse découvre enfin qu'elle a reçu une autre personne : *Papyrus ? C'est toi ? Qu'est-ce que tu fais ici ?*

Les étapes à suivre sont les suivantes. Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer clairement à ses apprenants la consigne de la tâche à faire et qu'il participe lui aussi lors de sa réalisation. Selon Viau (2003), les consignes claires diminuent *l'anxiété et le doute* chez l'apprenant. Dans un deuxième temps, il devrait également expliquer à ses apprenants l'objectif de l'exercice. Il peut commencer par la présentation du document proposé en attirant l'attention de ses apprenants sur le fait qu'il s'agit d'une planche de bande dessinée et donne la référence complète du document.

Si ce dernier ne contient pas de référence, l'enseignant doit impérativement la présenter aux apprenants ce qui leur permet de prêter attention à cet élément dès qu'ils travaillent sur un autre document et utiliser ainsi de bonnes stratégies de lecture. Dans ce sens la participation de l'enseignant dans la réalisation de la tâche lui permet de verbaliser les actions qu'il juge efficaces pour la tâche. Le recours à des stratégies tout au long de l'exercice permet à l'apprenant de les approprier et les utiliser dans des situations similaires. Pour commencer le travail, l'enseignant oriente l'attention des apprenants vers les éléments nécessaires à la compréhension de l'histoire de la planche de bande dessinée, par exemple : la vue d'ensemble, les informations obtenues grâce à l'arrière-plan, les personnages, le décor, l'histoire de la planche, etc. Dans cette étape, l'enseignant doit laisser un temps suffisant aux apprenants pour lire et identifier le document. Le temps accordé à la réalisation de la tâche est une condition très importante pour la rendre motivante aux yeux des apprenants (Viau, 2003). Ensuite, étant donné que la lecture de ce genre de document est différente de la lecture d'un texte, l'enseignant doit expliquer à ses apprenants que cette planche est formée de neuf vignettes tout en leur montrant comment les lire. En effet, il ne s'agit pas seulement de lire ce qui est écrit dans les bulles mais il faut aussi essayer de comprendre l'histoire à travers le dessin présenté dans chaque vignette. Beaucoup d'éléments comme le décor pharaonique, les statues pharaoniques, les dessins sur les murs, l'étonnement de Papyrus dans la troisième vignette rajoutent des précisions à l'histoire. L'évaluation est la dernière étape. Faire partie de la discussion et aider les apprenants à trouver les éléments de la réponse ne devraient pas effacer le rôle de l'enseignant en tant que évaluateur. L'évaluation dans ce cas se fait de manière indirecte et souple en s'appuyant par exemple sur une grille d'évaluation à l'aide de laquelle il pourrait recueillir des informations sur les compétences des élèves. Cette grille d'évaluation devrait comporter plusieurs colonnes pour noter des remarques sur les réponses des apprenants (la description des personnages, le décor, la langue utilisée), des remédiations envisageables et des précisions telles que le nom de l'apprenant, etc. Cet exercice est oral pour une meilleure évaluation.

2.2. L'évaluation en groupe

Cette évaluation permet à l'enseignant de vérifier les compétences de ses apprenants mais cette fois-ci sans qu'il participe avec eux dans la réalisation de la tâche. En plaçant ses apprenants face à une évaluation, l'enseignant joue le rôle d'un observateur évaluateur lors de l'exercice. En passant d'un groupe d'apprenants à un autre, l'enseignant doit se doter d'une grille d'évaluation lui permettant de noter tout ce qu'il remarque sur les compétences des apprenants. Concernant cette

étape, nous proposons aux enseignants de noter tous les éléments qu'il souhaite observer et évaluer. Connaître les lacunes de chaque apprenant permet à l'enseignant par la suite de programmer des remédiations convenables. A ce stade de l'évaluation, l'enseignant observateur pourrait attirer l'attention des apprenants sur le raisonnement qui les a menés à aboutir à une réponse erronée tout en donnant le raisonnement adéquat.

Pour animer le débat au sein du groupe, l'enseignant peut poser des questions pour orienter l'attention des élèves sur des éléments clés. Ces dernières permettent à l'apprenant de comprendre globalement l'histoire de la planche proposée. L'enseignant peut ainsi poser des questions sur le lieu : où se passent les événements ? Est-ce que les événements se passent dans un seul lieu ? La réponse correcte ici serait que les événements se passent dans un temple de l'Égypte antique. Il s'agit d'un appartement d'une princesse égyptienne.

L'enseignant peut également poser des questions sur le temps, comme par exemple : quand se passent les événements ? La réponse attendue dans notre cas serait : les actions sont successives, elles se produisent l'une après l'autre. Elles commencent par l'arrivée de la suivante avec les coffres de la princesse et se terminent lorsque cette dernière découvre la véritable identité de la suivante.

De même, l'enseignant peut interroger les élèves sur les personnages : quelles sont les informations que tu as recueillies sur les personnages ? Les élèves peuvent répondre que Papyrus, déguisé en Shepti, la suivante de la princesse est censée apporter les coffres de la princesse. Cette dernière attend sa suivante pour qu'elle lui apporte ses huiles, ses bijoux, son rouge à lèvres, ses parfums et son onguent.

En se fondant sur les éléments repérés à partir de la planche, l'enseignant peut demander aux apprenants de raconter l'histoire de la planche.

2.3. L'évaluation individuelle

Après l'évaluation en groupe, l'apprenant doit s'entraîner aussi à réaliser individuellement des tâches d'apprentissage. Malgré l'importance de l'évaluation formative, *plusieurs enseignants se sentiraient obligés d'enseigner «pour l'examen» aux dépens des objectifs d'apprentissage.* (Leclerc, 2015 : en ligne). Donc, l'entraînement à la réalisation de tâches s'avère indispensable pour obtenir une bonne note lors de l'évaluation sommative. Dans le cadre de ce type d'évaluation, l'enseignant n'intervient pas auprès de chaque apprenant lors de l'exercice mais ce n'est qu'à la fin qu'il passera à l'évaluation tout en corrigeant le raisonnement erroné de l'apprenant quand c'est nécessaire.

A ce stade, l'apprenant pourrait raconter l'histoire de la planche : dans un appartement pharaonique, une princesse égyptienne attend l'arrivée de sa suivante avec ses bijoux, ses parfums et tous ses produits cosmétiques. L'histoire débute lorsqu'un homme conduit Shepti, la suivante de la princesse qui porte des coffres cachant son visage. En se dirigeant vers les appartements de la princesse, la suivante semble être étonnée d'un endroit plein de statues pharaoniques et de dessins sur les murs. La princesse se montre impatiente de voir ses objets précieux, elle permet à sa suivante Shepti d'entrer. En accédant à la salle, cette suivante fait tomber tous les coffres et c'est à ce moment-là que la princesse découvre la vraie identité de la suivante. Il s'agit d'une autre personne, Papyrus.

Conclusion

L'évaluation scolaire devrait être un moyen favorisant l'apprentissage et la réussite de l'apprenant, c'est pourquoi un enseignant soucieux de la qualité de son enseignement doit se renseigner sur l'évaluation scolaire pour améliorer ses pratiques. Il n'est pas toujours facile pour un enseignant de français de trouver parfois des supports textuels qui prennent en considération à la fois l'objectif du cours, de l'évaluation et des compétences des apprenants. De plus, trouver des textes met l'enseignant devant l'épreuve difficile de préparer un outil d'évaluation convenable. Or, l'évaluation est l'une des principales tâches de l'enseignant. Raison pour laquelle, il est nécessaire qu'il déploie tous ses efforts pour que son évaluation soit à la fois objective et basée sur un outil permettant d'aboutir à des résultats. Nous croyons qu'il est temps de comprendre que l'enseignant ne devrait en aucun cas représenter une menace et une source de stress au contraire il faut qu'il soit une personne rassurante et aide l'apprenant à mieux apprendre et à réaliser des tâches en classe. Actuellement, il est important de s'orienter vers un apprentissage à partenariat entre l'enseignant et l'enseigné où ce dernier est impliqué activement et associé dans le processus évaluatif.

Bibliographie

- Bergeron, R., Morin, M.F. 2005. « Evaluer pour apprendre. Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages ». *Québec français*, n° 138, p.50-52.
- Black, P., William, D. 1998. « Inside The Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment », In *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, p. 139-148.
- Boubir, N. 2007. « Qualité motivationnelle » des activités d'apprentissage proposées dans le module de français langue étrangère : Cas des étudiants du département de langue arabe de l'université d'Annaba, (Algérie). Mémoire de magister sous la direction de Kadi Latifa.

Carette, V., Van Lint, S. « L'évaluation des compétences à l'école fondamentale : le travail en groupes », www.enseignement.be/download.php?do_id=2307&do_check= [consulté le 20 novembre 2016].

Deaudelin, C. et al. « Évaluer pour soutenir l'apprentissage. Quelles pratiques mettre en œuvre et dans quelles conditions ? https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Evaluation_personnel_enseignant.pdf, [consulté le 20 novembre 2016].

De Gieter, L. 2017. *La prisonnière de Sakhmet*. Série Papyrus. Tome 22, Belgique : Dupuis.

Earl, L. et al. 2006. « Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés », 2^{ème} Ed. Education, citoyenneté et jeunesse Manitoba, www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf, [consulté le 20 novembre 2016].

Favre, D. 2003. « L'erreur et la faute », *Revue de psychologie de la motivation*, n°36, p.100-115.

Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année. Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario. 2003. Rapport rédigé par des experts en lecture, http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf, [consulté le 13 novembre 2016].

Laveault, D. 1992. *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal : Éditions de l'ADMEE.

Leclerc, M.J. 2015. « L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage », <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Marie-Josée-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf>, [consulté le 13 novembre 2016].

Mottier Lopez, L, Laveault, D. 2008. « L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. Développements, enjeux et controverses », *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol. 31, n°3, p. 5-34.

Reuter, Y et al. 2011. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna : El Midad.

Viau, R. 1997. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Viau, R. 2003. « Offrir aux élèves des activités motivantes », *Résonances*, n°1, p. 6-8.

Synergies Chili n° 13 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



Coordinateurs scientifiques

Patricia Rojas est chilienne et professeur de français à la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Les nombreuses initiatives de formation continue suivies au Chili, aussi bien en France qu'à l'étranger, lui ont permis, à son tour, d'assurer ce domaine de la formation des professeurs de Français Langue Etrangère (FLE) au sein de l'UMCE, pendant trente ans. En même temps, elle a coordonné le stage pratique des futurs enseignants de FLE. Elle est titulaire d'un Master de Littérature Générale, dont la thèse a abordé la littérature franco-créole des Caraïbes, à travers trois écrivains de cette région-là. Actuellement, elle a entamé des travaux de recherche en éducation liés à la compétence interculturelle, dans le cadre de projets institutionnels, d'interventions dans des congrès sur ce domaine et de contributions collectives avec des collègues de l'UMCE.

Christian Rivera : Docteur en Linguistique de l'Université Pontificale Catholique de Valparaiso (Chili) et Docteur en Didactique des Langues et des Cultures de l'Université Sorbonne-Nouvelle, Paris III (France). Il a été boursier de la CONICYT (Commission nationale de la recherche scientifique et technologique du Chili) et du Collège doctoral franco-chilien. De 2013 à 2015, il a été chercheur associé à la Facultad latinoamericana de ciencias sociales - FLACSO Chili, où il a travaillé au projet international MISEAL (Alfa III/Union européenne) concernant le processus d'inclusion sociale dans les universités de l'Amérique Latine. Ses principales lignes de recherche portent sur les inégalités linguistiques, les relations entre la langue et le genre, la violence verbale et la revitalisation des langues minoritaires. Actuellement, il est collaborateur permanent du Programme d'Inclusion Sociale et Genre de FLACSO Chili.

Auteurs des articles

Julien Vanhulst est licencié en Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et Master en Science et Gestion de l'Environnement de l'Institut de Gestion de l'Environnement et Aménagement du Territoire (IGEAT), il est Docteur en

Environnement du Centre d'Études du Développement Durable (ULB-IGEAT) et Docteur en Sociologie de l'Universidad Alberto Hurtado - Département de Sociologie à Santiago du Chili. Actuellement, il est professeur et Directeur de l'École de Sociologie de l'Universidad Católica del Maule (UCM) et chercheur du Centre d'Études Urbaines et Territoriales (CEUT – UCM). Ses intérêts de recherche portent sur les problèmes socio-environnementaux, les discours scientifiques dans le champ global du développement durable, le *Buen Vivir* et la sociologie de la science.

Adrian E. Beling a étudié les Sciences Économiques et Sociales en Argentine, à l'Universidad Nacional de Cuyo et à la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Allemagne, à l'Université de Fribourg et en Inde, à Jawaharlal Nehru University. Actuellement, il est doctorant à l'Universidad Alberto Hurtado (UAH) au Chili et à l'Université Humboldt de Berlin. Il travaille également en tant que professeur à l'UAH et à FLACSO Argentine. Ses intérêts de recherche portent sur les dimensions humaines du changement environnemental global, le *Buen vivir*, l'apprentissage collectif, l'émergence politique dans la société civile et la démocratisation de la sphère publique.

Ibada Hilal, franco-jordanienne, est née le 18 mai 1980 à Reims, en France. Depuis 2011, elle est professeur- assistante au Département de langue et littérature françaises à la Faculté des langues étrangères de l'Université de Jordanie. Elle y enseigne, entre autres, des cours de traduction et de grammaire. Elle a obtenu son doctorat et son Master 2 de recherche à l'Université Lumière Lyon II, en France, en Lexicologie, Terminologie Multilingue, Traduction (LTMT). Sa thèse traite du rôle de la traduction du français vers l'arabe dans la création de néologismes en arabe contemporain. Ses recherches explorent, grosso modo, les questions de la néologie en discours et en langue ainsi que la terminologie dans le dictionnaire.

Haneen Abudayah est jordanienne. Depuis janvier 2011, elle est professeur assistante au Département de langue et littérature françaises à la Faculté des langues étrangères de l'Université de Jordanie. Elle est titulaire d'un doctorat de l'Université de Caen-Basse Normandie en traductologie où elle a travaillé sur la problématique de la traduction du discours politique dans sa dimension émotionnelle et culturelle. Elle enseigne, entre autres, des cours de traduction et de linguistique française. Ses articles publiés concernent la subjectivité du traducteur, l'analyse du discours médiatique et la traduction en temps de conflit.

Alice Fiorentino effectue sa formation universitaire en Italie (Master en Linguistique Théorique et Appliquée à l'Università degli studi di Pavia et en Belgique (Advanced Master in Linguistics à la Vrije Universiteit Brussel). Actuellement, elle est doctorante en Sciences du Langage à l'Université de Reims Champagne-Ardenne

(URCA) où elle est engagée dans le Projet Européen N° 613344 *MIME- Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Sa thèse doctorale porte sur les *Usages opérationnels de l'intercompréhension dans une Europe multilingue pour favoriser la mobilité et l'inclusion*. Ses principaux domaines de recherche et ses publications concernent les dimensions de l'intercompréhension en tant que forme de communication multilingue.

Eric Castagne est professeur des Universités en Sciences du langage de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Il a été membre du programme *EuRom4* et responsable de l'axe *Intercompréhension* du consortium européen Projet Européen N° 613344 *MIME- Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe*. Depuis 2001, il est Directeur du programme *ICE -Intercompréhension Européenne* à l'URCA. Ses principaux domaines de recherche et ses publications concernent la linguistique contrastive des langues romanes et germaniques, l'intercompréhension et l'extraction de l'information et de la connaissance en multiples langues.

Marybexy Calcerrada Gutiérrez est diplômée en psychologie de l'Université de Oriente en 2001. Elle a été Maître des études de Genre à l'Université de La Havane en 2011. Elle devient Docteur en Sciences Philosophiques, en 2017. Elle est professeur et chercheur à l'Université de Holguin, à Cuba. Elle est également Chef du Département de psychologie et membre du Centre d'études de genre à l'université, attachée au Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Elle a contribué à la formation professionnelle de différentes spécialités, aux programmes de premier cycle et de deuxième cycle pour l'enseignement, à la supervision et à la participation à l'évaluation comme jury de fin d'études. Elle donne également des conseils à des projets sociaux. De même, elle a publié des livres et des articles dans des revues scientifiques.

Miguel Rojas Gómez est Docteur en Philosophie et professeur à l'Université Centrale des Villes. Il est auteur et coauteur de plus de 20 livres et de 40 articles et essais dans des revues de Cuba et à l'étranger. Il a donné des cours de Maîtrise dans les Universités de Cuba, du Mexique, de Colombie et d'Espagne. De plus, il a aussi donné des conférences dans les Universités au Costa Rica et au Nicaragua. Il est membre du Tribunal National du Doctorat en Philosophie et du Conseil de la Rédaction de la *Revue des Îles* et jury des *Cahiers Latino-américains*, une revue d'Études Interculturelles de l'Université Catholique de Colombie. Il a reçu plus de 25 Prix nationaux et internationaux.

Suite à une première expérience professionnelle au Chili, **Claudio Broitman** a approfondi ses connaissances sur les médiations culturelles par un Master Recherche à l'École Normale Supérieure de Lyon. Il a travaillé ensuite dans des

projets de recherche dont notamment le GIS *Institutions patrimoniales et pratiques interculturelles*, piloté par le Ministère de la Culture et de la Communication pour financer son doctorat, soutenant sa thèse en 2017. Il a commencé sa carrière d'enseignant-chercheur à l'Université de Santiago du Chili, où il est coordinateur de la filière de l'école de journalisme. Ses lignes de recherche vont de la production et la mobilisation des connaissances à l'analyse du discours, en passant par la réflexivité dans les études des sciences.

René Jara est Docteur en Sciences Politiques de l'Université de Grenoble-Alpes. Il a également un Master 2 Sciences de Gouvernement Comparé, Sciences Po à Grenoble. Journaliste, un Magister en Sciences Politiques de l'Université du Chili. Il est professeur Assistant de l'École de Journalisme à l'Université de Santiago. Il est Directeur du programme de Magister en Sciences de la Communication. Ses lignes de recherche vont de la communication politique aux pratiques journalistiques en passant par la sociohistoire des pratiques politiques au Chili et en Amérique Latine.

Rodolfo Bächler Silva est chercheur du Centro de Estudios Avanzados de l'Université de Playa Ancha. Il est psychologue de l'Université Centrale du Chili, Thérapeute de la Gestalt de l'École madrilène de thérapie Gestalt, Magister en Toxicomanie de l'Université Complutense de Madrid (études suivies avec la Bourse *Président de la République*). Il a un Diplôme d'Études Avancées (DEA) du Doctorat de Science et Philosophie de l'Université Complutense de Madrid, il a un Magister d'études cognitives de l'Université du Chili et il est Docteur de Psychologie de l'éducation de l'Université Autonome de Madrid (études suivies grâce à la Bourse *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- CONICYT*). Il possède des publications dans des revues importantes et il a dirigé des projets de recherche, financés avec des fonds de l'État dans le domaine de la psychologie de l'éducation

Nabila Maarfia est titulaire d'un magister et d'un doctorat en didactique des langues-cultures. Elle est Maître de Conférences Classe A et enseigne au département de français de l'Université Badji Mokhtar à Annaba, en Algérie. Ses recherches s'orientent vers l'agir professoral, le geste enseignant, les pratiques, les interactions, l'alternance des langues et l'évaluation en classe de français, notamment au cycle primaire. Elle s'intéresse également à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les jeunes apprenants en situation de handicap (sourds-muets, autistes) et au rôle qu'y jouent la multimodalité et les activités ludiques.

Naouel Boubir est Maître de conférences en didactique du Français Langue Étrangère à l'Université Badji Mokhtar à Annaba, en Algérie. Ses recherches s'orientent vers la motivation scolaire, en s'intéressant aux conditions, permettant de rendre attractive une activité d'apprentissage ainsi qu'aux pratiques motivantes de l'enseignant. De plus, elle s'intéresse aux stratégies de compréhension de lecture en FLE et à l'évaluation. Elle est également membre-chercheur du Laboratoire traduction et didactique des langues à l'Université d'Annaba.

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 espagnol 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° 13 / 2017
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

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

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies 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 International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeaupepin (France)

Synergies Chili, n° 13 /2017

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 2017

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

Le numéro 13 de la revue *Synergies Chili* est le premier à rassembler des articles ayant répondu à un appel à contributions permanent où il n'y a pas de ligne thématique, préconçue en amont. Cette décision constituait un pari fort risqué, dans la mesure où le champ actuel de la recherche se voit vivement basculé par l'élan que prennent, de nos jours, les phénomènes de société (l'immigration, la mobilité, l'intégration, l'inclusion, le multiculturalisme, l'interculturalité, etc.) et de langage (l'encodage souvent cryptique de la communication virtuelle, la médiation, la traduction, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, etc.).

Au contraire, le contenu des articles reçus a été d'une diversité harmonieuse et complémentaire qui coïncide avec les préoccupations les plus actuelles et pertinentes des chercheurs universitaires.