

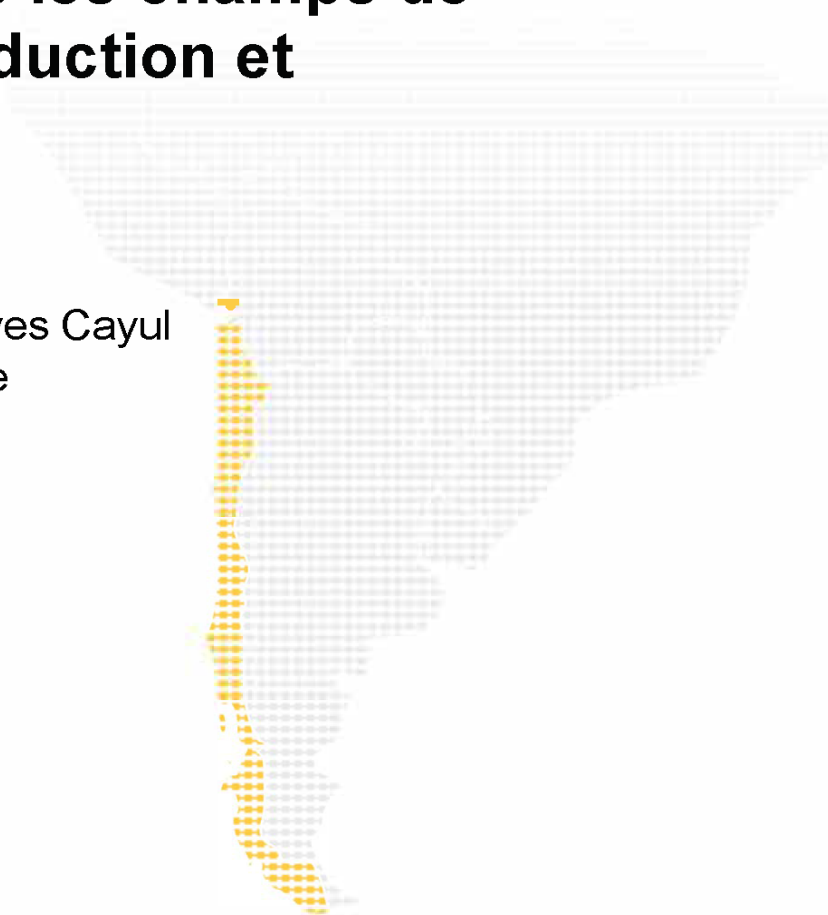
Numéro 19 - Année 2023

Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Récits passés, actuels et pour l'avenir :
explorations dans les champs de
l'éducation, la traduction et
l'interculturalité**

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque



Synergies Chili

Numéro 19 - Année 2023

**Récits passés, actuels et pour l'avenir :
explorations dans les champs de l'éducation,
la traduction et l'interculturalité**

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE ÉDITORIALE

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'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive 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, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) 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 : annuelle

ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260-6017

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne,
GERFLINT, France

Rédacteur en chef

Ignacio Reyes Cayul, Université de Playa Ancha, Chili

Rédacteur en chef adjoint

Luis Alberto Farías Duque, Université Métropolitaine des
Sciences de l'Éducation, UMCE, Chili

Comité scientifique

Marie-Noëlle Antoine (Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, France, Amérique latine), Serge Borg (Université de Franche-Comté, Besançon, France), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Universidad de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha, Chili), Nelson Vallejo-Gómez (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France).

Comité de lecture

Alejandro Carvajal (Ministère des Affaires Étrangères du Chili), Carole Garidel (Universidad de Concepción, Chili), Ana María Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile, Chili), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Christian Rivera Viedma (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Pablo Segovia Lacoste (Universidad de Concepción, Chili), Francisco Suarez (Sorbonne-Université, France ; UNAM, Mexique).

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 (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10, rue Chartraine
27 000 Évreux, France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

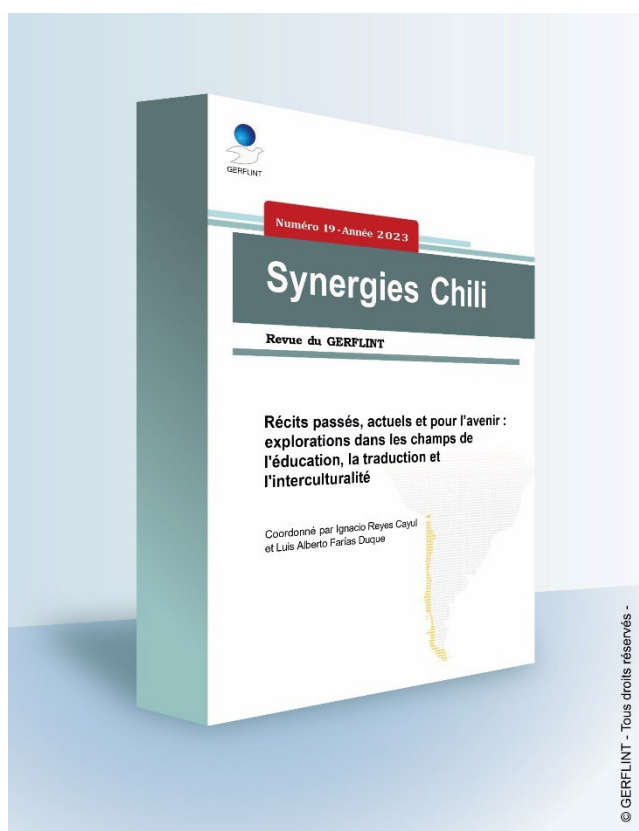
Siège de la rédaction au Chili

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

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 19 / 2023

<https://gerflint.fr/synergies-chili>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
Latindex (repertorio)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago Journal & Country Rank
Ulrichweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

© GERFLINT- 2023 - Pôle Éditorial International
Couverture d'après l'image d'Émilie Hiesse, Créactiv', France).





Synergies Chili n° 19 - Année 2023

ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260-6017

Récits passés, actuels et pour l'avenir : explorations dans les champs de l'éducation, la traduction et l'interculturalité

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque

Sommaire

Ignacio Reyes Cayul, Luis Alberto Farías Duque 7
Présentation du numéro 19

Articles

Francisco Seguel Tapia 17
Comprendre et interpréter l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard et Roca : une revue de littérature pour la modélisation de l'enseignement de ce récit d'énigme dans une classe d'école primaire en suisse romande

Constanza Valentina Bastías, Javiera Fernanda Medone..... 37
Analyse traductologique bilingue de l'existence d'un biais de genre dans les traductions automatiques par *DeepL* et *Google Translate*

Luis Alberto Farías Duque, Silvana Salvarani Pometto 57
El artículo de costumbres español como origen de la crónica modernista: un estudio sobre textos de Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos

Claudio Gaete Briones	83
------------------------------------	-----------

La transcréation dans la pensée poétique de Haroldo de Campos et
d'Édouard Glissant

Ignacio Reyes Cayul, Silvana Salvarani Pometto	109
---	------------

Dialogues interculturels : repenser la vision du monde mapuche
à partir de l'éducation alternative au Chili

Annexes

Profils des auteurs	135
----------------------------------	------------

Consignes aux auteurs	137
------------------------------------	------------

Publications du GERFLINT	141
---------------------------------------	------------



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage
et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





Présentation du numéro 19

Ignacio Reyes Cayul

Université de Playa Ancha, Chili

ignacio.reyes@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8494-716X>

Luis Alberto Farías Duque

Université Métropolitaine de Sciences de la Éducación, Chili

alberto.fariasd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4379-9145>

Introduction

Le numéro 19 de la revue académique *Synergies Chili*, correspondant à l'année 2023, présente cinq articles solides et innovants (quatre en français et un en espagnol) qui abordent principalement des thèmes liés à trois des axes fondamentaux des sciences humaines : l'éducation, la traduction et l'interculturalité. Le premier article, rédigé par **Francisco Seguel Tapia** (Université de Genève), s'intitule « Comprendre et interpréter l'album de jeunesse *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard et Roca : une revue de littérature pour la modélisation de l'enseignement de ce récit d'énigme dans une classe d'école primaire en suisse romande » rend compte d'une séquence pédagogique dans le champ de la didactique du français réalisée en 2019 dans une classe suisse romande de 8^e HarmoS, composée de dix-huit élèves âgés de 11 à 12 ans. Cette activité s'appuie sur l'album de jeunesse *L'Indien de la tour Eiffel* (2004) de François Roca et Fred Bernard. À partir d'une revue exhaustive de la littérature disponible et de l'exploitation de concepts clés tels que la lecture indicielle et intrigante (Dubois, 1984 ; Baroni, 2017), l'étude propose une modélisation didactique potentielle pour ce texte. Ce travail rigoureux s'appuie sur des

enregistrements audio et vidéo effectués pendant les cinq leçons dirigées par un enseignant ayant dix ans d'expérience et enthousiasmé par l'opportunité d'enrichir ses cours avec de nouvelles techniques et ressources pédagogiques, dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture.

La deuxième étude, de **Constanza Valentina Bastías** et **Javiera Fernanda Medone**, toutes deux de l'Université de Concepción (UdeC, Chili), est intitulée « Analyse traductologique bilingue de l'existence d'un biais de genre dans les traductions automatiques par *DeepL* et *Google Translate* » et examine de manière critique deux traducteurs automatiques (TA), *DeepL* et *Google Translate*, afin d'évaluer si les traductions produites par ces outils numériques présentent ou non un biais de genre.

Cette enquête explore, en s'appuyant sur une bibliographie étendue, divers concepts, les plus significatifs étant les suivants :

1) les outils de traduction, tels que la traduction assistée par ordinateur (TAO) ou *Computer-Assisted Translation* (CAT), qui « consiste à utiliser diverses sources d'information (dictionnaires, dictionnaires terminologiques, textes parallèles, encyclopédies, etc.) pour résoudre les doutes qui peuvent surgir chez un traducteur au cours du processus de traduction, à l'aide d'un ordinateur » (Lippmann, cité dans Bastías et Medone, 2023) ;

2) La traduction automatique, c'est-à-dire

[...] le domaine de recherche à la base du traitement automatique du langage. L'idée moderne en remonte aux années 1930 et on divise généralement son développement en quatre grandes périodes : les années 50-60, le rapport ALPAC (1966), et ses conséquences, la reprise des années 70-80 et la période actuelle qui commence au début des années 90. (Kübler, 2007 : 2)

3) Le biais cognitif et de genre

Le terme de biais cognitif a été inventé par les psychologues israéliens Kahneman et Tversky, qui le définissent comme une mauvaise interprétation systématique des informations disponibles qui influence la façon dont les pensées sont traitées, les jugements sont portés et les décisions sont prises (Kahneman et Tversky, cités dans Bastías et Medone, 2023).

Il est essentiel de souligner que, en abordant la notion de biais de genre, les autrices s'appuient sur les concepts d'androcentrisme, d'insensibilité au genre et de double standard, selon la définition de la sociologue allemande Magrit Eichler (1942-2021) dans son ouvrage *Nonsexist Research Methods : A Practical Guide* (1991). Ces notions permettent d'examiner les problématiques liées aux inégalités de genre et aux stéréotypes sexuels, offrant ainsi une perspective théorique pour comprendre les biais présents dans les traductions automatiques.

Le troisième article (la seule recherche en espagnol de cette nouvelle publication de la revue), rédigé par **Luis Alberto Farías Duque** (UMCE) et **Silvana Salvarani Pometto** (UMCE), s'intitule en français « L'article de mœurs espagnol comme origine de la chronique moderniste : une étude des textes de Mariano José de Larra et Ramón de Mesonero Romanos. Les auteurs proposent une analyse approfondie des textes « Les antiquités de Mérida » et « Le jour des défunts de 1836 » de Larra, ainsi que des textes « Le religieux », « Le dandy », « Les artistes » et « Le journaliste » de Mesonero Romanos. L'objectif est d'établir un contraste entre les deux manières de rédiger les tableaux de mœurs et de démontrer que l'écriture de Larra précède à celle de la chronique moderniste en Amérique latine, en raison de l'intégration de certaines caractéristiques, telles que l'abandon de la temporalité synchronique, l'adoption d'une perspective philologique et l'utilisation des affaires contemporaines comme thèmes centraux de ses articles. Il est important de souligner que l'article s'appuie sur le travail d'Aníbal González, en particulier son texte *La crónica modernista hispanoamericana* (1983), une référence essentielle — aux côtés d'œuvres telles que *Desencuentros de la modernidad en América Latina : literatura y política en el siglo XIX* (1989) de Julio Ramos et *La invención de la crónica* (1991) de Susana Rotker — pour les études critiques qui ont analysé l'évolution de la chronique en tant que genre littéraire et journalistique à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle.

Le quatrième article de notre nouveau numéro, rédigé par **Claudio Gaete Briones** (Alliance Française de Valdivia), s'intitule « La transcréation dans la pensée poétique de Haroldo de Campos et d'Édouard Glissant ». Cette étude a pour objectif d'analyser les conceptions de la traduction développées par Haroldo de Campos (1929-2003), poète et critique brésilien, dont ses principales œuvres poétiques figurent *Auto do possesso* (1950), *Servidão de passagem* (1962), *Xadrez de estrelas* (1976), *Signância* :

Quase Céu (1979), *Galáxias* (1984), *A educação dos cinco sentidos* (1985), *Crisantempo : no espaço curvo nasce um* (1998), *A máquina do mundo repensada* (2001) et *Entremilênios* (2009) ; ainsi que la pensée traductrice d'Édouard Glissant (1928-2011), romancier, poète et philosophe français originaire de Sainte-Marie, en Martinique, parmi ses œuvres les plus emblématiques, on trouve *La Lézarde* (1958), *Le Quatrième Siècle* (1964), *Malemort* (1975), *Le Discours antillais* (1981), *Poétique de la Relation* (1990) et *Pays rêvé, pays réel* (1985), entre autres. Afin de donner un aperçu plus précis de la teneur de cette recherche, nous reproduisons un extrait de son introduction :

La première partie [de l'étude] analyse les raisons faisant de la poésie une modalité verbale dont la forme spécifique constitue son signifié et son sens, un fait qui démontre son intraduisibilité et fait d'elle par conséquent un art à part entière. La deuxième partie cherche à comprendre le rôle que les deux poètes attribuent à la traduction dans la configuration de la mémoire et la création littéraires ; il s'agit de perspectives différentes et complémentaires sur la façon dans laquelle chaque littérature élabore sa particulière anthologie, tout en étant la bibliothèque elle-même une sorte d'anthologie. Haroldo de Campos souligne les zones de la mémoire littéraire mondiale que la traduction réactive et introduit dans un certain espace culturel, le brésilien en l'occurrence, tandis qu'Édouard Glissant fait attention spécialement aux dynamiques de hiérarchisation et marginalisation à l'œuvre, généralement d'une façon implicite, derrière ce qu'on a traditionnellement appelé la littérature universelle.

Le cinquième article de ce numéro, rédigé par **Ignacio Reyes Cayul** (Université de Playa Ancha) et **Silvana Salvarani Pometto** (Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation), s'intitule « Dialogues interculturels : repenser la vision du monde mapuche à partir de l'éducation alternative au Chili ». L'article analyse l'intégration des éléments culturels et éducatifs du peuple Mapuche dans six écoles alternatives du pays. Il présente une étude de cas qualitative, réalisée dans le cadre de ces établissements dans la région de Valparaíso (cinquième région du Chili), à partir des entretiens semi-dirigés. Dans ces dialogues, ces deux auteurs indiquent que

[d] ivers sujets ont été abordés, tels que l'émergence des écoles, leurs projets éducatifs, leur mission et leur vision, le profil des élèves, le programme et le curriculum éducatifs, la journée scolaire typique et le type d'évaluation appliqué. Cette approche nous a permis de saisir une vision complète de la façon dont ces établissements intègrent des éléments de la culture mapuche dans leur éducation.

Il est impossible d'ignorer que la relation entre l'État chilien et le peuple Mapuche a été marquée par des tensions depuis la fin du XIX^e siècle. Toutefois, ce conflit, fondé sur l'idée d'une colonisation moderne, trouve ses racines dans une histoire de violence et de soumission à l'encontre de ce peuple, remontant à l'arrivée des Espagnols sur le continent américain au XVI^e siècle. En effet :

[d] epuis l'arrivée des Espagnols au XVI^e siècle jusqu'à la fin du XX^e siècle, ces relations avaient été conflictuelles, aggravées à certains moments par les abus et les violences commis et qui continuaient d'être perpétrés envers les peuples autochtones, notamment après que les États-nations eurent occupé les dernières terres qui demeuraient encore sous leur contrôle (Pinto, 2012 : 168).

L'État chilien, au cours du XX^e et du XXI^e siècle, s'est concentré sur la militarisation de la région de l'Araucanía. En raison de cette attitude belliqueuse et du processus bien connu d'usurpation des terres mapuches, des conflits armés entre les deux nations se produisent de manière constante. Évidemment, on peut penser que lorsqu'un système d'acculturation forcée se met en place, la résistance devient une réponse inévitable. Pour mieux comprendre les enjeux liés à cette situation, il est pertinent de se tourner vers des travaux tels que: «El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960» (2012) de Jorge Pinto Rodríguez, «La lucha por el territorio mapuche en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente» (2019) de María José Andrade, et «El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura» (2020) de Cristóbal Balbotín Gallo.

Malgré la violence historique subie par les mapuches et le rejet du projet de nouvelle Constitution (2022) après les protestations d'octobre 2019 — un texte qui incluait les concepts de plurinationale et d'interculturalité comme des principes fondamentaux, défendait la reconnaissance des mœurs et de la culture des peuples autochtones, ainsi que l'autonomie du peuple Mapuche en tant que nation indépendante habitant le territoire chilien — leurs traditions demeurent vivantes et constituent un axe de connaissance d'un grand intérêt pour les chercheurs en sciences humaines à travers tout le pays.

À cet égard, il est important de souligner que les auteurs de l'article mènent une analyse approfondie de la littérature consacrée aux écoles alternatives, tout en explorant la pertinence de la revendication de la langue mapudungún au sein de ces institutions éducatives, qui se distinguent par leur respect de la diversité et leur promotion de la démocratie participative dans les processus décisionnels. Dans cette perspective, il convient de conclure cette section, en partageant la liste des modèles d'écoles alternatives recensés par Sergio Carmeros et F. Javier Murillo dans leur article « Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental : autoconcepto, autoestima y respeto » :

Parmi celles-ci, on peut citer les écoles Montessori (Montessori, 1909/2003, 1915/1939), les écoles Waldorf (Steiner, 1907/1991, 1924/2012), les écoles Logósofiques (González Pecotche, 1951/2014, 1963/2009), les écoles Jenaplan (Petersen, 1929, 1934), les écoles Freinet (Freinet, 1944/1976, 1969/1999), le Centre Expérimental Pestalozzi ou le Projet Intégral León Dormido (Wild, 1999, 2006), l'école libre Summerhill (Neil, 1960/2004, 1953/2009), l'école démocratique Sudbury Valley School (Greenberg et Sadofsky, 1992 ; Greenberg, 2003) et l'école libertaire (Martín Luengo, 1999). (Carmenos, Murillo, 2017 : 133).

Conclusion

Nous espérons que les lecteurs du numéro 19 entament un voyage d'apprentissage à travers ce que nous avons défini comme « récits passés, présents et pour l'avenir ». Le document présente des recherches robustes qui ouvrent de nouveaux horizons dans le domaine des sciences humaines, tant en ce qui concerne les nouvelles méthodes de connaissance didactique dans le cadre de la compréhension de la lecture et de l'éducation alternative, que les questions relatives à l'exercice de la traduction automatique — dans un contexte actuel marqué par les nouvelles technologies et l'émergence de l'intelligence artificielle — et l'exploration de la traduction poétique. Ce numéro s'intéresse également à l'étude de genres littéraires anciens afin de retracer leur évolution à travers l'histoire de la littérature, tant en Europe qu'en Amérique Latine.

Nous leur souhaitons une excellente lecture !

Bibliographie

Andrade, M. J. 2019. «La lucha por el territorio mapuche en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente». *L'Ordinaire des Amériques* 225. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/orda/5132> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/orda.5132> [consulté le 19 novembre 2023].

Balbontin-Gallo, C. 2020. «El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura». *Izquierdas*, 49, 19. Epub 27 de abril de 2020. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492020000100219>

Carneros, S., J. Murillo. 2017. «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: autoconcepto, autoestima y respeto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (3), p. 129-150. [En ligne] : <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7968> [consulté le 19 novembre 2023].

Eichler, M. 1991. *Nonsexist Research Methods : A Practical guide*. Routledge.

Kübler, S. 2007. La traduction automatique : traduction machine ou traduction humaine ? *La Tribune internationale des langues vivantes*, 45. [En ligne] : <https://u-paris.hal.science/hal-01217605v1> [consulté le 19 novembre 2023].

Lippmann, E. 1971. « An Approach to Computer-Aided Translation ». *IEEE Transactions on Engineering Writing and Speech*, 14 (1), p. 10-33.

Pinto Rodríguez, Jorge. 2012. El conflicto Estado: Pueblo Mapuche, 1900-1960. *Universum, Revista de humanidades y ciencias sociales*, Universidad de Talca, 27 (1), p. 167-189. [En ligne] : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762012000100009> [consulté le 19 novembre 2023].



© Synergies Chili, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





Articles





Comprendre et interpréter l'album de jeunesse *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard et Roca : une revue de littérature pour la modélisation de l'enseignement de ce récit d'énigme dans une classe d'école primaire en suisse romande

Francisco Seguel Tapia

Université de Genève, Suisse

fsegueltapia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9485-5875>

Reçu le 15-10- 2023 / Évalué le 20-11- 2023 / Accepté le 0-12- 2023

Résumé

Cet article explore l'enseignement des processus de compréhension et d'interprétation textuelle dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence didactique sur l'album de jeunesse *L'Indien de la tour Eiffel*. Ce récit d'énigme a été enseigné dans une classe suisse romande de 8^e HarmoS (élèves de 11 à 12 ans). En nous appuyant sur une revue de littérature, nous analysons les concepts de lecture indicielle et intrigante (Dubois, 1984 ; Baroni, 2017), issus de la didactique et de la narratologie, afin de proposer les bases d'une future modélisation didactique. Notre étude met en lumière l'importance des régulations interactives situées dans l'accompagnement de la compréhension et de l'interprétation par les élèves, tout en associant ces pratiques aux spécificités du genre textuel qui nous intéresse. À travers cette perspective, nous cherchons à articuler les relations entre compréhension, interprétation et les gestes enseignants, de tissage, qui participent à la construction par la classe du sens de la narration étudiée.

Mots-clés : compréhension textuelle, récit d'une énigme policière, évaluation régulation interactive, geste didactique, lecture intrigante

Comprender e interpretar el álbum juvenil *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard y Roca: una revisión literaria para modelar la enseñanza de esta enigmática historia en una clase de escuela primaria en la Suiza francófona

Resumen

Este artículo explora la enseñanza de los procesos de comprensión e interpretación textual en el marco de la implementación de una secuencia didáctica sobre el libro álbum *L'Indien de la tour Eiffel*. Esta narración de enigma fue enseñada en una clase suiza de 8^º HarmoS (alumnos de 11 a 12 años). Basándonos en una revisión de la literatura, analizamos los conceptos de lectura indicial y enigmática (Dubois, 1984; Baroni, 2017), provenientes de la didáctica y la narratología, con el fin de proponer las bases para una futura modelización didáctica. Nuestro estudio destaca la importancia de las regulaciones interactivas situadas en el acompañamiento de la comprensión y la interpretación por parte de los estudiantes, vinculando estas prácticas con las especificidades del género textual que nos interesa. A través de esta perspectiva,

buscamos articular las relaciones entre comprensión, interpretación y los gestos docentes, de tejido, que contribuyen a la construcción del sentido de la narración estudiada por la clase.

Palabras clave: comprensión textual, relato de un enigma policial, evaluación regulación interactiva, gesto didáctico, lectura enigmática

Understanding and interpreting the children's picture book *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) by Bernard and Roca : a literature review for modeling the teaching of this enigma story in a primary school class in French-speaking Switzerland

Abstract

This article examines the teaching of comprehension and interpretation processes within the context of a didactic sequence centered on the children's album *L'Indien de la tour Eiffel*. This detective story was taught in a Swiss Romandy 8th HarmoS class, comprising students aged 11 to 12. In this study, we draw on a literature review to analyze the concepts of indexical and intriguing reading (Dubois, 1984 ; Baroni, 2017), derived from didactics and narratology, with the aim of establishing a foundation for a future didactic model. Our study underscores the significance of situated interactive regulation-assessment in facilitating students' comprehension and interpretation, while associating these practices with the distinctive attributes of the textual genre under consideration. From this perspective, we endeavor to elucidate the interconnections between comprehension, interpretation, and pedagogical gestures — such as the tissage gesture — that contribute to the collective construction of meaning surrounding the narrative under study.

Keywords : comprehension-interpretation, detective story, situated interactive regulation-assessment, didactic gesture, intriguing reading

Introduction

Comment le lecteur construit-il le sens du texte lors de la lecture d'une narration ? Quelle est l'importance de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans ce processus de construction, par exemple, de la trame du récit et des rôles, des sentiments et des motivations des personnages principaux ? Tant le champ littéraire que celui de la didactique du français ont tenté d'y répondre, par exemple au moyen de différents modèles, tels que ceux du sujet lecteur (Daunay, 2007 ; Rouxel, Langlade, 2005), de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2007) ou des gestes didactiques (Aeby Daghé, Dolz-Mestre, 2008 ; Jorro, Crocé-Spinelli, 2010 ; Marlair, Dufays, 2011), ainsi que par l'utilisation de métaphores qui

conçoivent différemment les rapports entre la compréhension et l'interprétation. Ces dernières étant, à leur tour, associées à des manières plus ou moins prestigieuses (Daunay, 1999) de lire un texte réputé littéraire (Ronveaux, Schneuwly, 2018). Dans le cadre d'une recherche didactique plus large portant sur *La transformation des instruments de l'enseignant*¹ (Fond National Suisse 100019_205162), nous interrogeons quelques-unes de ces propositions, notamment celle de Falardeau (2003). Plus spécifiquement, cet article vise à proposer une revue de littérature permettant – dans un futur travail scientifique – de modéliser (De Pietro, Schneuwly, 2003) l'enseignement de l'album *L'Indien de la tour Eiffel* (Bernard, Roca, 2004) à partir de l'observation, effectuée en 2019, d'une classe de 8^e HarmoS (8H) d'école primaire en Suisse romande, dont les élèves étaient âgés de 11 à 12 ans. En raison de sa disponibilité, nous avons établi un contrat de recherche préalable avec l'enseignant de la classe étudiée dans le but d'observer et de réaliser des enregistrements audio et vidéo de la séquence qu'il a mise en place. Ces enregistrements, comprennent l'ensemble des cinq leçons composant ladite séquence sur l'album qui nous intéresse. Au moment de l'enregistrement, l'enseignant genevois possédait une dizaine d'années d'expérience pédagogique. Il était particulièrement motivé pour la possibilité d'intégrer à sa pratique de nouveaux moyens didactiques, par exemple, à des fins de soutien de la compréhension en lecture de ses élèves. L'école où s'est déroulé l'enregistrement – bénéficiant d'un indice socioéconomique élevé – se localise dans un quartier excentré de la ville de Genève. La classe de 8H observée était composée de dix-huit élèves (dix filles et huit garçons).

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions précédemment énoncées, nous proposons une articulation à notre avis novatrice. D'abord, nous faisons appel à la didactique du français (Ronveaux, Schneuwly, 2018 ; Schneuwly, Ronveaux, 2021) pour observer les tensions relatives à l'enseignement du « couple infernal » (Tauveron, 2001) compréhension et interprétation (Falardeau, 2003 ; Tauveron, 1999) associées à la lecture du récit qui nous concerne. Nous questionnons ces tensions par le biais de la conception d'une lecture dite *indicielle* (Dubois,

¹ Coordonnée par Ronveaux et Capt et par l'équipe de didactique GRAFE-LLN de l'Université de Genève.

1984) et *intrigante* (Baroni, 2017) entendue comme modèle général d'appropriation de l'album appartenant au genre textuel récit d'une énigme criminelle (Lits, 1991). Ensuite, nous définissons les particularités du genre textuel qui nous intéresse (Borges, 1981 ; Dubois, 2005 ; Poe, 1846).

Finalement, nous convoquons le concept d'*évaluation régulation interactive située* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a) qui s'inscrit dans le champ scientifique de l'évaluation formative élargie des apprentissages (Allal, Laveault, 2009 ; Allal, Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015b), ainsi que dans la *perspective située* (Greeno, 1997 ; Mottier Lopez, 2017). En raison des liens étroits avec le genre textuel récit d'énigme, nous postulons que les ERIS orchestrées par l'enseignant font partie du geste de *tissage indiciel*. Selon nous, il s'avère être un geste régulateur soutenant la compréhension et l'interprétation que les élèves développent sur l'ouvrage *L'Indien de la Tour Eiffel*. Par ailleurs, ce geste permettrait de modéliser l'enseignement de cet album dans le contexte éducatif romand susmentionné et de rendre également compte de quelques enjeux, tant évaluatifs que didactiques, concernant les processus de négociation² impliqués dans la construction de la compréhension du récit d'énigme étudié.

1. Aperçu méthodologique

Notre travail théorique se rapproche, à notre avis, des buts de la recherche spéculative. Parmi d'autres, cet article « consiste en un exercice de l'esprit, certains diraient en 'jeux de langage', produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1990 : 53) issus, entre autres, de notre recueil des données documentaires (Gohier, 1998 ; Van Campenhoudt et al., 2011). La recherche bibliographique entreprise cible des travaux en didactique de la lecture en français et en évaluation formative élargie. Notre recueil de données a été également orienté par les particularités du genre récit d'énigme et, notamment, par la démarche indicielle et intrigante effectuée par le détective afin de résoudre le crime. Cette enquête déboucherait sur la découverte du coupable, par les élèves-détectives soutenus par

² Au sens interactionniste du terme (Cobb, 2001).

l'enseignant, des méfaits racontés par l'album, ainsi que sur la construction de la signification globale du texte à l'aide d'un travail interprétatif provisoire et évolutif.

Notre attention porte sur « l'exactitude des informations qu'ils [—les documents théoriques ou empiriques consultés —] contiennent, ainsi que la correspondance entre le champ que couvrent les documents disponibles et le champ d'analyse de la recherche » (Van Campenhoudt *et al.*, 2011 : 179). Par ailleurs, quelques résultats issus de nos travaux précédents sont mobilisés (Seguel Tapia, 2022 ; Seguel Tapia, Mottier Lopez, 2020).

2. Recherche bibliographique

2.1. Lecture extensive versus lecture intensive

Nous suivons Reuter (1990) pour qui une œuvre est instituée comme *littéraire* en fonction des conditions de sa *réception*. Celle-ci impliquerait, entre autres, l'établissement par les lecteurs des rapports au texte plus ou moins prestigieux relatifs par exemple à la production d'une exégèse textuelle par le biais de certains outils de la narratologie (type de narrateur et focalisation, fonctions des personnages selon le schéma actanciel, figures littéraires, etc.). Sur la base des travaux de différents auteurs, Daunay (1999) définit ces rapports à partir de contrastes parfois irréconciliables : lecture naïve/lecture critique (Eco) ; lecture rapide, cursive, superficielle/lecture « comme littéraire » (Aaron) ; retrouver le sens, comprendre/construire le sens, interpréter (Reuter) ; passivité/activité (Picard), etc. Malgré la difficulté à établir des équivalences entre ces termes, rendant compte des usages non consensuels à propos de la littérarité de la lecture, Daunay (1999) signale que

ces oppositions-là sont nombreuses, et à chaque fois, on retrouve face-à-face une lecture intensive et une lecture extensive. La lecture extensive est dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes. (Daunay, 1999 : 33)

Autrement dit, la *lecture extensive* — comportant la compréhension du message littéral — a été traditionnellement associée à des manières de lire

développées, par exemple, à l'école primaire. Par contre, la *compréhension fine* a été historiquement associée à l'enseignement de la lecture proprement littéraire dans le contexte du collège et majoritairement du lycée (Daunay, 1999 ; Shawky-Milcent, 2020 ; Tauveron, 1999).

Quant aux dynamiques que ces deux régimes de lecture (extensif et intensif) peuvent entretenir, Tauveron (1999) élargit l'idée de contraste irréconciliable et montre qu'au cours du temps, les rapports compréhension et interprétation ont été pensés indistinctement par différents théoriciens. Ainsi, l'autrice signale, par exemple, que pour la psychologie cognitive « la compréhension et l'interprétation sont posées comme des processus étrangers et l'interprétation n'est pour l'instant un objet d'étude » (Tauveron, 1999 : 14). Isolées l'une de l'autre, les psychologues ne s'intéresseraient qu'à la reconstruction par les lecteurs de l'intrigue rendant compte de leur compréhension du texte. Pour les théories de la sémiotique et de la réception littéraires (eg. Daunay, 1999 ; Gervais, 1993), d'une part, la compréhension (antérieure) et l'interprétation (postérieure et supérieure) comporteraient donc un rapport de succession. D'autre part, un rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation serait également proposé dans le cadre de ces théories. Ainsi, pour Vanderdorpe (1992), cité par Tauveron (1999), « il peut être justifié d'un point de vue pédagogique que l'accent soit mis sur la lecture-interprétation, plutôt que sur la lecture-compréhension » (Tauveron, 1999 : 17). La première, comportant un travail conscient de recherche du sens au regard d'un texte résistant, alors que la seconde s'avérant être plus ou moins automatique.

2.2. L'activité fictionnalisante du lecteur de narrations cadrant la compréhension et l'interprétation textuelle

Ces deux composantes de la lecture (la compréhension et l'interprétation) se développent dans le cadre d'une *activité fictionnalisante*³. Cette notion a été proposée par Langlade (2003), afin d'« interroger la fiction sous l'angle de l'activité du lecteur » (paragraphe 4). Plus spécifiquement, l'auteur cherche à décrire « l'implication du sujet dans la réalisation fictionnelle d'une œuvre » (Langlade, 2003 : paragraphe 4) ou

³ Étant commandée, selon Langlade (2003), par trois grandes instances, à savoir, le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique. À des fins de concision, nous ne les développons dans notre proposition.

la manière dont un lecteur, plus ou moins expérimenté, complète — pour Langlade, spontanément — les données fictionnelles du texte pendant la lecture des narrations. À des degrés variables, le sujet lecteur investit, transforme et singularise le contenu fictionnel de l'œuvre grâce à un double mouvement où « le dialogue inter-fictionnel [...] se noue entre, d'une part, la fiction textualisée par l'œuvre et, d'autre part, la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur » (Langlade, 2003 : paragraphe 2). Cette subjectivité serait, par exemple, en lien avec son univers de référence qui concerne

le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre.
(Langlade, 2003 : paragraphe 10)

Pendant l'*activité fictionnalisante*, la réactivité fictionnelle du lecteur et l'énergie fictionnelle qu'il dégage se constituent comme « une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler » (Langlade, 2003 : paragraphe 21). Souvent discréditée, car on la considère comme réductrice ou disparate, pour Langlade « loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur, respecte, voire fonde leur littérarité » (Langlade, 2003 : paragraphe 20). Ainsi, par exemple, la narration est de/ré fictionnalisée par les lecteurs au travers d'opérations inférentielles impliquant des ajouts, des suppressions et des recompositions, notamment, au regard des actions des personnages. Quel est donc le rôle de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans cette activité fictionnalisante ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous convoquons la proposition de Falardeau (2003). Afin de clarifier le flou conceptuel autour de ces deux notions fortement connotées, l'auteur propose que la compréhension et l'interprétation textuelle comportent des rapports itératifs de complémentarité et de concomitance. Par ailleurs, l'auteur identifie chaque notion de la manière suivante :

Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rend intelligibles les informations essentielles du contenu du

texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus [...]. (Falardeau, 2003 : 675).

Quant au lecteur qu'interprète, celui-ci

ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification [...]. La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. (Falardeau, 2003 : 675).

En raison des postulats théoriques développés jusqu'ici et dans le cadre de la séquence didactique mise en œuvre par l'enseignant romand de 8H étudié sur *L'Indien de la tour Eiffel*, notre objectif est de mieux comprendre les rapports susmentionnés entre compréhension et interprétation, à notre avis insuffisamment précisés par Falardeau (2003).

2.3. La lecture intrigante du genre récit d'énigme

En suivant Baroni (2017), nous caractérisons la narration à partir de son *intrigue*. Ce terme amplement polysémique est décrit « comme un élément indissociable de toute forme narrative, quelle que soit sa nature ou sa fonction » (Baroni, 2017 : 25). Cette intrigue pourrait, néanmoins, avoir une fonction qui renouvelle sa conception traditionnelle⁴. C'est-à-dire, « la production d'une tension, provisoire et définitive, qui joue sur une réticence intentionnelle dans la représentation des actions » (Baroni, 2017 : 29). En utilisant une redondance significative, Baroni (2017) appelle cette nouvelle fonction *intrigue intrigante*. Son but est précisément de différer l'appréhension de la structure globale des événements « alors que des configurations incertaines et provisoires sont échafaudées par les lecteurs tout au long de leur progression dans le texte, ce qui transforme la fable en un réseau tentaculaire de virtualités incertaines » (Baroni, 2017 : 30). Cette définition implique, par exemple, le fait de considérer l'intrigue comme un dispositif de lecture encourageant un mouvement de nouement

⁴ Par exemple, relative à la reconstruction chronologique de l'histoire sous forme d'une trame causale (Baroni, 2017).

ou de tension qui, lors de la progression dans le texte, amène à un dénouement cherchant à « réduire cette tension induite par le nœud » (Baroni, 2017 : 30).

Nous retenons donc cette fonction intrigante de l'intrigue pour caractériser, d'une part, la découverte par *effraction* — ou entrée par carottage dans le texte, pas forcément au début (Ronveaux, Nicastro, 2010) — observée lors de nos analyses de la séquence sur *L'Indien de la tour Eiffel* mise en œuvre en 8H par l'enseignant romand (Seguel Tapia, 2022 ; Seguel Tapia, Mottier Lopez, 2020). D'autre part, elle nous permettrait par la suite de modéliser l'enseignement de ce support composite. À travers la prolongation de la tension narrative — au moyen de différentes démarches herméneutique entamées lors de la première leçon, et maintenues tout le long de la séquence étudiée — la lecture intrigante aurait pour but ultime le *dénouement*, effectué par les élèves romands et soutenu par l'enseignant, des complexités dans la compréhension et dans l'interprétation de cet album de jeunesse. Celles-ci sont relatives, parmi d'autres, à la présence de différentes histoires (Dubois, 1984) au sein du récit d'énigme caractérisées par la non-linéarité dans leur structuration.

2.4. Lecture indicielle du récit d'énigme

Les travaux de différents auteurs⁵ soutiennent que le récit d'énigme est l'un des genres textuels où la lecture intrigante acquiert, tout spécialement, du sens et de la cohérence. Nous concevons les règles structurelles du genre récit d'énigme comme une clé pour sa lecture et donc pour son enseignement. Ce faisant, nous suivons Dubois (1984) pour qui le genre que nous étudions « repose sur l'idée que tout crime laisse des traces » (Dubois, 1984 : 5) ou indices plus ou moins grossiers ou discrets. Ces indices se définissent à partir du croisement entre deux logiques. La première « s'alimente à l'ambiguïté d'une apparence » (Dubois, 1984 : 5). Ce qui est ambigu susciterait donc la curiosité des lecteurs. La seconde « est celle de l'écart et de l'effet [...] » (Dubois, 1984 : 6). L'indice serait apparemment une

⁵ Par exemple ceux de Borges (1981) de Dubois (2005) et de Lits (1991). Pour ces auteurs, les origines du roman policier, aujourd'hui prolifique en variations, se trouvent dans l'ouvrage de Poe (1841) *The Murder in the rue Morgue*. Pour Lits (2002), dans le monde francophone, le texte fondateur du genre est *L'affaire Lerouge* qui, publié sous forme de feuilleton à partir de 1863, a reçu le titre de roman judiciaire.

pièce étrange dans le puzzle de l'histoire qui renvoie le lecteur à un effet (ou conséquence) inexplicablement déjà là. Néanmoins, cet indice « n'est une anomalie qu'au nom d'une première isotopie⁶ d'interprétation, car selon une autre il s'intégrera aisément à un sens global » (Dubois, 1984 : 6) du récit.

Pour l'auteur, ce processus d'intégration relève de la *fonction indicielle* de l'enquête policière. À travers cette fonction, l'indice – un objet sans valeur ou un détail en apparence négligeable – dans leur contexte immédiat, n'acquiert un sens qu'à travers le rapport à un autre contexte et en référence à un autre objet. Ce processus de mise en relation rend compte d'un geste d'indexation⁷ où l'indice « se présente à nous comme le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que l'objet indiciel reprenne valeur » (Dubois, 1984 : 7). Dans le genre récit d'énigme, c'est au détective (ainsi qu'aux lecteurs) de découvrir et d'expliciter — grâce aux déductions (Poe, 1846) — les connexions perdues entre les causes et les effets à travers la démarche « d'abord futile, ensuite fertile » (Dubois, 1984 : 7) de l'enquête.

La réalisation de cette enquête suppose un va-et-vient interprétatif exigeant à l'enquêteur, pendant son activité de lecture indicielle, l'habileté de « tenir compte des fausses pistes, donc des faux indices » (Dubois, 1984 : 5). Cela impliquerait, à notre avis, la mobilisation par l'enquêteur-lecteur de certaines opérations comportant, par exemple, des contrôles et des ajustements (Allal, 2007) de ses hypothèses, ou bien la création de nouvelles plus pertinentes. Cette démarche serait celle qui permet au détective d'intégrer les différentes histoires et points de vue narratifs du récit dans une unité cohérente, par exemple, sous forme d'une trame causale et chronologique (Baroni, 2017). La reconstitution de cette trame lui permettrait, entre autres, la résolution de l'énigme. La démarche de l'enquête menée par le détective, sera-t-elle donc une possibilité pour

⁶ Selon Rastier (2009), qui cite Greimas (1970), « par isotopie, on entend généralement un faisceau de catégories sémantiques redondantes, sous-jacentes au discours considéré » (Rastier, 2009 : p. 88).

⁷ L'auteur définit l'indice aussi en termes d'*index*, au sens de Peirce, pour qui « l'index est en gros un objet-signe qui représente un autre objet en vertu du fait qu'il est ou a été en connexion avec lui : la girouette pour le vent, la fumée pour le feu, etc. » (Dubois, 1984 : 6). Malgré sa pertinence, les postulats théoriques de ce dernier échappent aux propos de notre étude.

enseigner la lecture intrigante de *L'Indien de la tour Eiffel* ? Nous essayons d'y apporter quelques éléments de réponse dans les sections ci-après.

2.5. Les régulations de la lecture indicielle dans le cadre de la perspective située

Dans le contexte de l'enseignement de *L'Indien de la tour Eiffel*, nous interrogeons la lecture intrigante et indicielle à des fins de soutien de l'activité fictionnalisante de cet album composite effectuée par les élèves de 8H étudiés. Pour ce faire, nous nous intéressons, notamment, à la *régulation de l'apprentissage de l'élève* « dans un contexte de classe et aux *médiations* (sociales, matérielles, culturelles, etc.) » s'y rattachant (Mottier Lopez, 2012 : 7). Différents synonymes, tels qu'« ajustement, adaptation, modulation, réglage, contrôle, guidage, réorientation de l'action » (Mottier Lopez, 2012 : 7), s'associent à la fonction de *régulation*⁸ de l'évaluation formative des apprentissages (Allal, Laveault, 2009 ; Allal, Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015b). Ces termes seraient, à notre avis, en lien avec la fonction herméneutique du récit d'énigme à propos de l'établissement des liens explicites entre causes et effets, sur la base d'indices ou pistes – lors de la mise en œuvre de l'enquête par le détective-lecteur. À la lumière de la perspective située (Brown *et al.*, 1989 ; Lave, Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008), nous interrogeons donc les régulations orchestrées par l'enseignant — rattachées à la lecture intrigante et indicielle de l'œuvre — qui cherchent à soutenir la construction tant du sens par les élèves.

La perspective située est un positionnement épistémologique et théorique défini qui postule, par exemple, que les élèves apprennent aussi bien les contenus disciplinaires que le contexte où ces contenus se développent (Brown *et al.*, 1989). Ce contexte marque donc l'apprentissage et n'est jamais « hors » de ce qui a été appris par les élèves. Ladite perspective située postule ainsi l'existence de relations de constitution *réciproque* entre l'activité et le contexte socioculturel (Lave, 1988). Ce dernier participe à la cognition et à l'apprentissage (activités

⁸ Mottier Lopez (2012) caractérise la régulation de l'apprentissage « en tant que processus cognitif ou métacognitif qui a pour finalité d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Mottier Lopez, 2012 : 7) des apprenants. Dans ce sens, nous adhérons aux postulats de l'auteur pour qui l'enseignant ne peut ni apprendre ni s'autoréguler à la place des élèves, il ne peut donc que soutenir leur autorégulation (Mottier Lopez, 2016).

humaines), au même titre, que ces activités humaines en train de se réaliser – en laboratoire, en classes, hors de l'école (Mottier Lopez, 2008 : 64) – participent à la construction du contexte ; comportant, quant à lui, certains éléments préexistants et d'autres émergents (Lave, 1988). Nous convoquons ci-après une proposition spécifique de la littérature situationniste. Au moyen de celle-ci, nous interrogeons l'évaluation régulation située des apprentissages au regard des microcultures de classe.

2.6. L'évaluation régulation interactive située soutenant la lecture indicielle dans le contexte de la microculture de classe de 8H

Tel que développé plus haut, Mottier Lopez (2007) définit la microculture de classe (MCC) comme le « contexte immédiat aux activités d'enseignement/apprentissage qui recèle des normes⁹, des pratiques, des significations construites et partagées entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez (2007 : 24). Cobb *et al.* (2001), dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, développent le cadre théorique de la MCC afin de théoriser et d'analyser le contexte social de la classe en deux plans : le plan communautaire et le plan individuel. Mottier Lopez (2008, 2016) — en s'appuyant sur les travaux de Rogoff (1995) — ajoute à la proposition théorique de Cobb et ses collègues un troisième plan appelé *interpersonnel* dont le focus porte sur les *régulations interactives situées*. Associées à l'évaluation formative, ces régulations seraient directement intégrées aux activités d'apprentissage des élèves, sans rupture temporelle par rapport à la leçon concernée (Mottier Lopez, 2012, 2015a).

Par rapport à la séquence d'enseignement sur *L'Indien de la tour Eiffel* qui nous intéresse, le plan interpersonnel de la MCC représenterait un cadre analytique et interprétatif pour modéliser les *évaluations régulations interactives situées* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a, 2016) ayant lieu lors des interventions verbales de l'enseignant et des interactions collectives avec la classe de 8H observée. Plus concrètement, nous conceptualisons ces ERIS en termes d'opérations enseignantes de régulation (méta) cognitives [OR] de planification [OR1], de contrôle [OR2], d'ajustement [OR3] et de

⁹ Au sens anthropologique du terme, « désignent les régularités et les façons consensuelles de participer aux pratiques [...] d'une classe, notamment par rapport aux attentes et aux obligations réciproques entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez, 2007 : 26).

validation [OR4] (Allal, 2007). Ces quatre opérations admettent des va-et-vient entre elles, ainsi que différents niveaux de conscience et d'intentionnalité en fonction des situations (Allal, 2007, 2020) où elles sont mobilisées tant par l'enseignant que pour les élèves. Au sein de la MCC de 8H étudiée, les régulations se déployant lors de ces interactions verbales collectives auraient pour but de soutenir la lecture intrigante et indicielle du récit et – d'un point de vue situé – contribueraient également à la négociation de pratiques et de normes en lien avec ce type de lecture.

Pas entièrement prédéfinie ou imposée aux apprenants de 8H observés, la lecture intrigante et indicielle impliquerait, entre autres, des ralentissements dans l'appréhension du sens global du récit. Nous associons ces ralentissements à l'idée d'interprétation au sens de Falardeau (2003). Ce, grâce à l'examen minutieux par les élèves – soutenus par l'enseignant – de différents indices, fournis par le texte, leur permettant d'établir des liens, en apparence inexistant, entre causes et effets. Ainsi, les lecteurs peuvent, par exemple, planifier une stratégie de lecture ou bien contrôler, ajuster et valider (Allal 2007) – tout le long de leur parcours de lecture – leurs différentes hypothèses interprétatives. Selon Mottier Lopez (2012), ces actions sont susceptibles de *didactisation* dans le sens où « une situation didactique peut être conçue pour encourager sciemment la démarche de [auto] régulation de l'élève » (Mottier Lopez, 2012 : 8). À partir de ces propositions théoriques, nous nous interrogeons majoritairement sur les actions enseignantes – négociées au sein du plan interpersonnel de la MCC de 8H étudiée – visant à enseigner aux élèves ladite lecture intrigante et indicielle de *L'Indien de la tour Eiffel*. Pour répondre à cette problématique, nous convoquons ci-après la notion de geste enseignant de tissage.

2.7. Le geste de tissage indiciel pour modéliser l'enseignement de la compréhension d'un récit d'énigme

Pour modéliser l'enseignement (De Pietro, Schneuwly, 2003) de *L'Indien de la tour Eiffel* et, plus spécifiquement, de la lecture indicielle de cet album composite, nous suivons par exemple Aeby Daghé et Dolz-Mestre (2008).

Au regard de l'approche didactique instrumentale¹⁰ (Schneuwly, Ronveaux, 2021) et dans le cadre des recherches sur le travail ordinaire des enseignants en classe, les auteurs mettent en exergue le rapport systématique entre gestes enseignants et objets enseignés. Ces derniers se transformant dynamiquement en raison des premiers (Bernié, 2008).

Par ailleurs, Schneuwly (2009a) mentionne que les gestes didactiques impliquent des mouvements observables qui peuvent informer des actes enseignants cherchant l'atteinte des apprentissages par les élèves. Dans le but de comprendre l'agir de l'enseignant étudié cherchant à soutenir la compréhension et l'interprétation de la classe de 8H qui nous concerne, nous prenons appui sur le travail de Fallenbacher et Wirthner (2018). Les autrices déclinent le geste didactique fondamental de régulation¹¹ (Schneuwly, 2009b) en plusieurs gestes spécifiques. En raison de leur proposition, nous retenons tout spécialement le *geste didactique spécifique de tissage* dont le but (au sens large) est d'unifier les éléments disparates qui composent l'œuvre littéraire. Nous associons ce geste à la définition de compréhension de Falardeau (2003) déjà évoquée. Chabanne *et al.* (2008) signalent que ce geste enseignant relève, par exemple, d'un

(1) souci d'inscrire la leçon dans ses entours (François, 1999), en faisant appel à l'expérience scolaire, interdisciplinaire ou extra-scolaire (personnelle, familiale) ;

(2) souci d'assurer les liens entre les différents moments de la leçon, les différentes tâches demandées, ainsi que l'avant et l'après de la séance. (Chabanne *et al.*, 2008 : 230).

Nous proposons un élargissement conceptuel entre le geste didactique spécifique de tissage évoqué et le travail de l'enquêteur lors de la démarche de l'enquête policière. À notre avis, l'activité sémiotique relative à la *lecture indicielle* de l'œuvre s'avérerait une entrée fructueuse pour soutenir, à la

¹⁰ Au regard de la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques convoquée par Schneuwly (2009b).

¹¹ Schneuwly (2009b) définit le geste didactique fondamental de régulation comme un processus basé sur des critères implicites ou explicites qui assure « la construction et la transformation de l'objet enseigné » (Schneuwly, 2009b : 38). Dans le contexte d'une séquence d'enseignement, l'enseignant effectuera donc « la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail » (Schneuwly, 2009b : 38) des élèves.

fois, le travail macroscopique de construction de la compréhension globale et celui microscopique relié à l'interprétation du récit. Ce, d'une part, au travers de certaines tâches engageant chez les élèves des hypothèses englobantes et transitoires, tel que celles qui découlent de l'effraction mise en œuvre lors de la première leçon. D'autre part, au moyen des interprétations, également transitoires et susceptibles d'évoluer, sur des éléments ponctuels de l'album, produites grâce aux autres tâches de la leçon, et à la forme des soutiens fournis par l'enseignant reliés, par exemple, à l'idée de l'intrigue intrigante (Baroni, 2007). Lors des interactions collectives, ces soutiens comporteraient, par exemple, l'orchestration par lui de certaines opérations de régulation cognitives susmentionnées. La logique sous-jacente à ces soutiens serait celle du travail de l'enquêteur inspectant des indices, avec plus ou moins de succès, pour dénouer l'intrigue du récit. Ces indices entendus comme « le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que l'objet indiciel reprenne valeur. Le détective est un détecteur de signes qui tente de rétablir les bonnes connexions » (Dubois, 1984 : 7).

À partir des caractéristiques du geste de tissage conçu en tant qu'action enseignante à visée unificatrice, nous nous interrogeons sur les relations possibles entre les régulations associées au geste enseignant de tissage indiciel et les ERIS rattachées au champ de l'évaluation formative élargie. Ce geste enseignant et ces ERIS (s'y rattachant) rendraient à notre avis compte, dans la séquence observée, de la complexe relation entre compréhension et interprétation qui retient toute notre attention.

Dans un but propédeutique, nous faisons le choix de conclure notre travail théorique avec une hypothèse qui nous engage à prolonger la portée de nos idées. Nous la formulons ainsi : l'étude approfondie du *geste enseignant de tissage indiciel* – comportant une évaluation régulation interactive – lors des interactions collectives entre l'enseignant et la classe de 8H qui nous concerne, permettrait l'observation des dimensions moins développées par les modélisations de la compréhension textuelle, plus spécifiquement celle proposée par Falardeau (2003) prônant des rapports de concomitance entre interprétation et compréhension.

En guise de conclusion

Dans ce travail bibliographique, nous proposons des éléments théoriques pour mieux saisir les rapports entre compréhension et interprétation lors de l'enseignement de la lecture de *L'Indien de la Tour Eiffel* par l'enseignant romand de 8H qui nous concerne. Notre objectif est de mettre à l'épreuve les modélisations de la compréhension textuelle qui n'ont pas été originellement conçues pour expliquer ce phénomène didactique, comme celle de Falardeau (2003). Dans le contexte scolaire que nous observons, nous soutenons que la compréhension textuelle est un processus à la fois individuel et collectif de construction du sens du texte. Dans cette perspective, les régulations interactives situées (ERIS), l'une des notions centrales de l'article, s'avèrent être un outil essentiel pour soutenir l'apprentissage des élèves et modéliser également les régulations enseignantes lors de ses interventions et des interactions collectives avec ses élèves de 8H. Associées à l'évaluation formative, elles visent à ajuster en temps réel l'enseignement aux besoins des élèves, en fonction de leurs réactions et de leurs niveaux de compréhension.

Dans le cadre de notre projet de modélisation didactique, ces ERIS prennent une dimension particulièrement intéressante. Elles nous permettront, par exemple, d'observer les processus interpersonnels grâce auxquels la lecture indicielle de l'album est progressivement reconnue par les membres de la microculture de classe de 8H étudiée, participant à la séquence didactique, comme une activité collective où les élèves partagent leurs découvertes et hypothèses. Cette affirmation repose sur l'idée que la compréhension d'un texte est façonnée non seulement par la lecture individuelle, mais aussi par les interactions sociales au sein de la classe.

Une autre notion importante au sein de ce travail théorique est celle du geste de tissage indiciel. Comportant des ERIS, ce geste didactique soutiendrait à la fois la compréhension globale et l'interprétation fine du texte par les élèves. Inspiré du travail d'un enquêteur qui analyse des indices pour résoudre une intrigue, ce geste permettrait de relier les indices apparemment insignifiants du texte pour créer une cohérence narrative.

En somme, nous proposons ici un cadre théorique susceptible d'illustrer la manière dont l'enseignement de la lecture peut être enrichi par des outils théoriques et pratiques tels que le geste de tissage indiciel et les régulations

interactives situées. En associant les modèles de la lecture de Falardeau (2003) à la dynamique de lecture intrigante et indicielle, notre proposition ouvre la voie à une pédagogie plus engageante, où la lecture devient un processus collectif de négociation et de construction de sens. Cette approche permet donc d'observer autrement les tensions traditionnelles entre compréhension et interprétation ouvrant ainsi la voie à de futures modélisations pédagogiques plus approfondies.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S., Dolz-Mestre, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In : D. Boucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* De Boeck Supérieur, p. 83-105.
- Allal, L. 2007. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur, p. 7-23.
- Allal, L. 2020. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 27 (4), p. 332-349.
- Allal, L., Laveault, D. 2009. Assessment for Learning. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (2), p. 99-106. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1024956ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Allal, L., Mottier Lopez, L. 2005. L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE. p. 265-290. [En ligne] : <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr> [consulté le 15 mai 2023].
- Baroni, R. 2017. *Les rouages de l'intrigue : Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.
- Bernard, F., Roca, F. 2004. *L'Indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Bernié, J. 2008. Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : À la recherche du chaînon manquant. In : D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck Supérieur, p. 237-245.
- Borges, J. 1981. *El cuento policial* (Vol. 104). Centro Editor de América Latina.
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- Chabanne, J., Desault, M., Dupuy, C., Aigoïn, C. 2008. Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : Problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, n° 37. p. 227-260. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/reperes.437> [consulté le 15 mai 2023].

- Cobb, P. 2001. Situated Cognition : Origins. In : N. Smelser & P. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, p. 14126-14129.
- Daunay, B. 1999. « La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification ». *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 30, p. 29-59. [En ligne] : https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30_29-59_Daunay.pdf [consulté le 15 mai 2023].
- Daunay, B. 2007. « Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui*, 157(2), p. 43-51. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043> [consulté le 15 mai 2023].
- Dubois, J. 1984. Indicialité du récit policier. In : C. Gothot-Mersch, R. Célis, & R. Jongen (Éds.), *Narration et interprétation* (p. 1-9). Presses de l'Université de Saint-Louis. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pusl.7389> [consulté le 15 mai 2023].
- Dubois, J. 2005. *Le roman policier ou la modernité*. Armand Colin.
- Falardeau, E. 2003. « Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), p. 673-694. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/011409ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Fallenbacher, F., Wirthner, M. 2018. La « Negresse » et le « Loup » au fil des régulations en classe. In : C. Ronveaux & B. Schneuwly (Éds.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation*, Peter Lang, p. 415-442.
- Gervais, B. 1993. *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur.
- Gohier, C. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), p. 267-284. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/502011ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Greeno, J. 1997. « On claims that answer the wrong questions ». *Educational researcher*, 26(1), p. 5-17.
- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. 2010. « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, p. 125-140. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/pratiques/1527> [consulté le 15 mai 2023].
- Langlade, G. 2007. L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In : B. Laville & B. Louichon (Éds.), *Les enseignements de la fiction*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 163-176. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pub.6311> [consulté le 15 mai 2023].
- Lave, J. 1988. *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. 1991. Situated learning : Legitimate peripheral participation. In : E. Wenger (Éd.), *Learning in doing : Social, cognitive, and computational perspectives* Cambridge University Press, p. 27-44.
- Lits, M. 1991. *L'énigme criminelle : Vade-mecum du professeur de français*. Didier Hatier.
- Marlair, S., Dufays, J. 2011. (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : Ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. In : J. Chabanne & O. Dezutter (Éds.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, De Boeck Supérieur, p. 83-106.

- Mottier Lopez, L. 2007. Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 30(2), p. 23-47. [En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2007-v30-n2-mee06734/1085884ar.pdf> [consulté le 15 mai 2023].
- Mottier Lopez, L. 2008. *Apprentissage situé : La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. 2012. *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2015a. Évaluation-régulation interactive : Étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), p. 89-120. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1036552ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Mottier Lopez, L. 2015b. *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2016. La microculture de classe : Un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In : B. Noël & S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur, p. 67-78.
- Mottier Lopez, L. 2017. Cognition située. In : A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, p. 89-92.
- Poe, E. 1846. *Double assassinat dans la rue Morgue !* Classiques Garnier.
- Rastier, F. 2009. Le concept d'isotopie. In : *Sémantique interprétative*, Presses Universitaires de France, p. 87-108.
- Reuter, Y. 1990. « Définir les biens littéraires ? ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 67, p. 5-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/prati.1990.1614> [consulté le 15 mai 2023].
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activities on three planes : Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In: J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Éds.), *Sociocultural studies of the mind* (p. 139-164). Cambridge University Press.
- Ronveaux, C., Nicastro, N. 2010. Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2, p. 1-11.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. 2018. *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Rouxel, A., Langlade, G. 2005. *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. 2009a. Le travail enseignant. In : B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.
- Schneuwly, B. 2009b. L'objet enseigné. In : B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses universitaires de Rennes, p. 17-28.
- Schneuwly, B., Ronveaux, C. 2021. Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets

de la discipline « français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, p. 189-190, s/p. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515> [consulté le 15 mai 2023].

Seguel Tapia, F. 2022. « Des dialogues évaluatifs dans la leçon finale d'une séquence d'enseignement sur l'album L'Indien de la Tour Eiffel : Une contre-enquête autour de la découverte du vrai assassin ». *e-JIREF*, 1(8), p. 47-83.
[En ligne] : <https://doi.org/10.48782/d6hb0z81> [consulté le 15 mai 2023].

Seguel Tapia, F., Mottier Lopez, L. 2020. Évaluation-régulation interactive située : Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans « L'Indien de la Tour Eiffel ». *La Revue Évaluation en Éducation online (LEeE)*, 3. [En ligne] : <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03> [consulté le 15 mai 2023].

Shawky-Milcent, B. 2020. Compréhension, interprétation, explication. In : N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M. Fourtanier, & J. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion Éditeur, p. 51-55.

Tauveron, C. 1999. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, p. 9-38.
[En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289> [consulté le 15 mai 2023].

Tauveron, C. 2001. Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». In : C. Tauveron (Éd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Institut national de recherche pédagogique, p. 5-24.

Van Campenhoudt, L., Quivy, R., Marquet, J. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Van der Maren, J. 1990. *Méthodes de recherche en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.



© Synergies Chili, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





Analyse traductologique bilingue de l'existence d'un biais de genre dans les traductions automatiques par *DeepL* et *Google Translate*

Constanza Valentina Bastías

Université de Concepción, Chili
bastiasconstanza5@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6389-7228>

Javiera Fernanda Medone

Université de Concepción, Chili
javieramedone1995@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8925-0783>

Reçu le 10-10-2023 / Évalué le 20-11- 2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Grâce aux progrès technologiques constants de ces dernières années, des outils ont été créés pour faciliter le travail de traduction et permettre ainsi un accès rapide à la communication. L'un de ces outils est le traducteur automatique qui, bien qu'il présente des aspects positifs pour mener à bien cette tâche, n'est pas exempt d'aspects négatifs, comme, par exemple, le biais de genre qui peut être observé lorsqu'il y a des ambiguïtés dans un texte. Cet article propose l'existence ou l'absence d'un biais de genre dans les traductions automatiques effectuées par les traducteurs automatiques (TA) *DeepL* et *Google Translate*. Pour ce faire, des segments spécifiques de différents types de nouvelles ont été analysés et quantifiés.

Mots-clés : traduction, traducteur automatique, biais de genre, *DeepL*, *Google Translate*

Análisis traductológico bilingüe de la existencia de sesgo de género en las traducciones automáticas de *DeepL* y *Google Translate*

Resumen

Gracias a los constantes avances tecnológicos de los últimos años, se han creado herramientas que facilitan el proceso de traducción y proporcionan un acceso rápido a la comunicación. Una de estas herramientas es el traductor automático que, aunque tiene aspectos positivos para llevar a cabo esta tarea, no está exento de aspectos negativos, como el sesgo de género que se puede observar cuando existen ambigüedades en un texto. Este artículo plantea la existencia o no de sesgo de género en las traducciones automáticas realizadas por los traductores automáticos *DeepL* y

Google Translate. Para ello, se analizaron y cuantificaron segmentos específicos de distintos tipos de noticias.

Palabras clave: traducción, traductor automático, sesgo de género, *DeepL*, *Google Translate*

Bilingual translation analysis of the existence of gender bias in the machine translations of *DeepL* and *Google Translate*

Abstract

Thanks to the constant technological advances of recent years, tools have been created to facilitate the translation process and provide rapid access to communication. One of these tools is the automatic translator which, although it has positive aspects for carrying out this task, is not without negative aspects, such as the gender bias that can be observed when there are ambiguities in a text. This article proposes the existence or absence of gender bias in machine translations carried out by the machine translators *DeepL* and *Google Translate*. To do this, specific segments of different types of news were analysed and quantified.

Keywords : translation, automatic translator, gender bias, *DeepL*, *Google Translate*

Introduction¹

Communiquer, c'est arriver à partager quelque chose de soi. C'est une qualité rationnelle et émotionnelle spécifique de l'homme qui naît du besoin d'entrer en contact avec les autres, lorsqu'il échange des idées qui acquièrent un sens ou une signification en fonction d'expériences antérieures ou communes (Fonseca, 2005 : 18). Cela signifie qu'il existe une relation entre la langue et la société et que, par conséquent, ces deux concepts ont le pouvoir de changer et de s'influencer mutuellement, ce qui entraîne le maintien d'une réalité qui ne progresse pas.

La communication est liée à la traduction, puisque le traducteur professionnel est chargé de transmettre un message compréhensible pour le destinataire d'une langue à l'autre, en tenant compte de divers aspects tels que la culture, le sens et le contexte du texte original (Hurtado, 2001).

¹ Constanza Valentina Bastías s'est chargée des résumés, de l'Introduction, de l'analyse des résultats (parties 3 et 5), du résumé des résultats (partie 2) ; Javiera Fernanda Medone des parties 1 et 2, du corpus, de l'analyse des résultats (parties 1, 2, 4), du résumé des résultats (partie 1), de la conclusion.

Par ailleurs, il convient de noter que, compte tenu des progrès technologiques rapides, des outils ont été créés pour faciliter le travail de traduction, dont les traducteurs automatiques, qui se caractérisent par une traduction littérale des textes (Hernández, 2002). Cet outil peut présenter des aspects positifs et négatifs. En effet, l'un de ces aspects négatifs est le biais de genre qui peut être remarqué lorsqu'il y a des ambiguïtés dans un texte.

En ce qui concerne le genre, il convient de préciser que dans cette étude, il s'agit d'une catégorie linguistique, c'est-à-dire le genre grammatical qui, dans la langue espagnole, se manifeste par des morphèmes de genre masculin et féminin dans les noms et les adjectifs (Minervini, 2021). Ce phénomène peut donc être observé dans les traductions de l'anglais vers l'espagnol, car l'anglais n'a pas de morphèmes de genre et de nombre. Dans ce cas, il est donc important de comprendre le contexte d'un texte pour réussir la traduction, ce qui peut être difficile pour les traducteurs en ligne. Ainsi, en raison de ce besoin dans le monde contemporain et de l'urgence de rendre visible les préjugés sexistes qui pourraient être perçus dans notre travail de traducteurs, il a été décidé d'aborder cette question dans le cadre de la présente recherche.

1. Outils de traduction

Il existe actuellement différents outils pour compléter les compétences en matière de traduction, tels que la traduction assistée par ordinateur (Computer-Assisted Translation en anglais) qui facilitent le processus de traduction. La traduction assistée par ordinateur (désormais TAO) consiste à utiliser diverses sources d'information (dictionnaires, dictionnaires terminologiques, textes parallèles, encyclopédies, etc.) pour résoudre les doutes qui peuvent surgir chez un traducteur au cours du processus de traduction, à l'aide d'un ordinateur (Lippmann, 1971). En outre, grâce aux mémoires de traduction, qui font partie de la TAO, des informations provenant d'anciennes traductions et d'anciens textes peuvent être récupérées et stockées, ce qui permet au traducteur humain de gagner du temps et de maintenir le parallélisme si le même mot apparaît plus d'une

fois dans le texte (Oliver, 2016). Parmi les exemples de ces plateformes, citons *Trados*, *Transit* (Star), *Catalyst* (Alchemy), *Wordfast*, entre autres.

En fait, il existe de nombreux types d'outils communément appelés outils de TAO, en plus de leurs nombreuses propositions de classification selon différents critères tels que la distinction entre la traduction automatique et la mémoire de traduction (Hutchins, Somers, 1992).

2. Traduction automatique

La traduction automatique fait également partie des outils de traduction, mais elle n'est pas considérée comme une mémoire de traduction ou une TAO, car elle traduit un texte littéralement, en ignorant « les conditions extralinguistiques, [...] elle manque de bon sens, ne distingue pas les nuances, a une flexibilité limitée et ne peut pas s'appuyer sur un niveau pragmatique ou incorporer son expérience ou sa connaissance du monde » (Hernández, 2002 : 107). En outre, le traducteur humain ne peut intervenir que dans l'édition ultérieure du texte traduit, alors qu'en TAO, c'est le traducteur humain qui réalise l'ensemble du processus de traduction, en s'appuyant sur un accès rapide aux sources d'information. Parmi les traducteurs automatiques, on peut citer *Google Translate*, *DeepL*, *Reverso*, *Systran*, etc. Cependant, dans cette recherche, l'accent sera mis sur les deux outils choisis : *DeepL* et *Google Translate*.

3. Algorithme

Les traducteurs automatiques fonctionnent grâce à un système appelé algorithme, un terme créé au IX^e siècle par le mathématicien persan Abdullah Muhammad ibn Musa Al-Khwarizmi (Nabirahni *et al.*, 2019), qui a écrit le premier livre d'algèbre connu à ce jour. Ce terme trouve ses racines dans les mathématiques et est fortement lié au monde de la technologie.

En informatique, l'algorithme consiste en « une suite d'instructions séquentielles, grâce auxquelles certains processus peuvent être exécutés et certains besoins ou décisions peuvent être satisfaits » (Concepto, n.d.),

c'est-à-dire que l'algorithme se concentre sur la résolution de problèmes à travers une série d'étapes régies par la logique.

Pour ce type de traducteurs, traduire dans une centaine de langues (*Google Translate*) ou 29 langues (*DeepL*) est un défi et ces mécanismes de traduction le font au moyen d'automatismes, c'est-à-dire au moyen d'exemples de phrases déjà traduites sur internet. Ces automatismes utilisent des logiciels de traduction automatique statistique (TAE) (Padilla, 2018), chargés de rechercher des millions de documents sur internet, de les traduire en anglais comme langue intermédiaire, puis dans la langue cible. Le TAE utilise l'anglais comme langue intermédiaire parce qu'il y a plus de documents sur des sujets spécifiques en anglais sur internet, ce qui facilite et optimise le travail du traducteur automatique, car cela permet à la traduction d'être plus précise, en agissant comme un pont entre les autres langues. En d'autres termes, plus il y a de textes en anglais sur un sujet donné sur l'internet, meilleur est le résultat de la traduction.

4. Le biais cognitif et de genre

Le biais est défini comme « une erreur systématique qui peut se produire lorsque l'échantillonnage ou le test sélectionne ou favorise certaines réponses par rapport à d'autres » (Real Academia Española, n.d., définition 7). Le terme de biais cognitif a été inventé par les psychologues israéliens Kahneman et Tversky, qui le définissent comme une mauvaise interprétation systématique des informations disponibles qui influence la façon dont les pensées sont traitées, les jugements sont portés et les décisions sont prises (Kahneman, Tversky, 1987). Le phénomène des préjugés sexistes fait partie des préjugés cognitifs, car la réalité de la société est manipulée et l'on suppose que certaines responsabilités ou professions ne peuvent être exercées que par des hommes ou des femmes. Par exemple, dans le cas d'un professionnel de la santé spécialisé (médecin) et d'un professionnel des soins infirmiers (infirmier), il est associé que la profession spécialisée sera exercée par un homme et que le professionnel des soins infirmiers sera une femme. Ainsi, les préjugés sexistes peuvent être définis comme une inclination ou une tendance à attribuer un préjugé

à une personne en raison de son sexe, et les femmes sont généralement les plus touchées par ce type de préjugé (Ruiz-Cantero, Verdú-Delgado, 2004).

Le sociologue et écrivain allemand Eichler (1991) a été l'un des précurseurs de la recherche sur les préjugés sexistes et a rendu ce phénomène visible en classant les préjugés en trois types :

a) L'androcentrisme, qui consiste en l'identification du masculin à l'humain en général, rendant ainsi les femmes invisibles, ce qui se traduit dans le langage par l'utilisation générique du genre grammatical masculin dans un contexte inapproprié.

b) L'insensibilité au genre, qui ne considère pas le sexe et le genre comme des variables significatives dans les contextes, car elle ne remet pas en question les effets différenciés sur les femmes et les hommes, et favorise donc les inégalités. Ce type de biais peut être associé à l'échange des rôles attribués aux hommes et aux femmes dans les professions.

c) Les doubles standards, dus à l'utilisation de critères différents pour traiter et évaluer des situations ou des problèmes similaires ou identiques pour les deux sexes. Ce dernier est l'inverse de l'androcentrisme (Eichler, 1991).

Il faut donc noter que si ce phénomène modifie la perception d'une réalité, il peut également modifier le langage et donc la traduction des textes.

5. Recherches antérieures sur les préjugés sexistes dans la traduction automatique

En ce qui concerne les préjugés sexistes et la traduction elle-même, une étude de Stanovsky *et al.* (2019) a mené une évaluation à grande échelle des préjugés sexistes dans quatre traducteurs automatiques (*Google Translate*, *Microsoft Translator*, *Amazon Translate* et *Systran*). L'étude a mesuré la présence de biais de genre dans des phrases anglaises simples qui placent les participants dans des rôles de genre non stéréotypés. Par exemple, la phrase démonstrative utilisée était la suivante : « The doctor asked the nurse to help *her* in the operation » (« Le médecin a demandé à l'infirmière de l'aider dans l'opération »). Il est précisé que le médecin est une femme et que le pronom « *her* » est utilisé. Plus précisément, la phrase

était formulée de manière à ce qu'un traducteur humain puisse identifier le sexe du sujet de la phrase. Les phrases simples ont été traduites dans huit langues différentes, à savoir l'espagnol, le français, l'italien, le russe, l'ukrainien, l'hébreu, l'arabe et l'allemand, sur la base d'une analyse plus morphologique des résultats. Enfin, l'étude a conclu que les quatre traducteurs automatiques et « les modèles académiques de TA sont significativement enclins à traduire sur la base de stéréotypes de genre plutôt que sur le contexte » (Stanovsky *et al.*, 2019, p. 1683).

De même, la recherche de Medina (2021) a utilisé la traduction de mots et de phrases simples de l'anglais vers l'espagnol et a étudié l'influence de l'intelligence artificielle sur les traductions automatiques et l'existence d'une mécanisation des traditions, par exemple dans les rôles attribués aux professions, ainsi que les préjugés culturels et de genre, voire la discrimination dans les formes mêmes du langage, qu'il soit formel ou informel. Cette recherche montre l'existence de biais de genre dans les traducteurs automatiques *Google Translate*, *Bing Microsoft Translator* et *DeepL* et, par ailleurs, démontre l'intérêt d'améliorer et d'éradiquer ce phénomène dans ces outils de traduction. Plus précisément, l'étude montre que dans certains traducteurs automatiques, le pronom féminin de la troisième personne du singulier en anglais (*she*) est constamment traduit par le pronom masculin de la troisième personne du singulier (*he*). Toutefois, cette traduction n'est pas pertinente dans les langues sans genre grammatical, comme le turc, le finnois et le hongrois. Il n'en va pas de même pour le français et l'espagnol, qui sont considérés comme des langues à genre grammatical (Medina, 2021).

Une autre étude est celle de Minervini (2021) qui a examiné les traductions automatiques par *DeepL* et *Google Translate* de discours politiques et journalistiques dans la combinaison linguistique espagnol-italien. Le résultat est que les stéréotypes et les préjugés sexistes sont effectivement présents dans ce type de textes et que, dans la plupart des cas, les noms de professions ont une préférence pour le genre grammatical masculin, de sorte que, dans ce sens, il est important que les programmeurs qui choisissent les données à partir desquelles l'intelligence artificielle est alimentée aient une vision du monde informée et équilibrée, et même qu'ils soient des femmes, car les données reflètent la vision du monde du

programmeur. Il est essentiel de poursuivre les recherches sur ce phénomène pour éliminer les préjugés sexistes dans la traduction automatique (Minervini, 2021).

De même, Farkas et Németh (2021) ont mené une étude systématique sur la présence de préjugés sexistes uniquement dans *Google Translate*. Dans ce cas, des phrases contenant des noms de professions ont été traduites du hongrois, une langue neutre sur le plan de la prononciation, vers l'anglais. Des préjugés contre les deux sexes (féminin et masculin) ont été trouvés, mais les résultats biaisés contre les femmes sont beaucoup plus fréquents. On pourrait donc en conclure que les traductions sont plus proches de notre perception des professions et que les professions ont un effet plus important sur la traduction que les adjectifs (Farkas, Németh, 2021).

Les études examinées montrent que la plupart des recherches menées dans ce domaine datent de 2019 et que l'éventail n'est pas très large (4 seulement), car l'étude de ce phénomène est relativement récente. D'autre part, les traducteurs automatiques qui ont été étudiés dans ces études sont les mêmes que ceux qui seront repris dans la recherche suivante, à savoir *DeepL* et *Google Translate*. De plus, selon Johnson (2020), ingénieur logiciel et chercheur appartenant à l'équipe de *Google*, *Google Translate* a apporté des modifications pour éviter ce phénomène dans les phrases simples. Par conséquent, cette thèse ne se contentera pas de vérifier l'existence ou la non-existence de biais de genre, comme l'ont fait les recherches précédentes, mais vérifiera également si les deux, et pas seulement *Google Translate*, ont apporté des changements ou des améliorations pour éviter les biais de genre dans leurs traductions.

6. Corpus

Tout d'abord, le corpus est composé de 20 nouvelles ou articles :

- Source : The Guardian (journal anglais)
- Langue : Anglais.
- Longueur : entre 500 à 1000 mots.

- Section du journal : Politique (7), Événements internationaux (2), Sports (6), Culture (3), Écologie (2).

De même, les nouvelles se caractérisent par la présence de personnalités féminines en tant que protagonistes afin de vérifier la présence ou l'absence de préjugés sexistes.

Enfin, les nouvelles étant en anglais, elles seront considérées comme un corpus de traduction, car il analyse la traduction faite par le traducteur automatique *DeepL* et *Google Translate* du corpus collecté.

Une fois le corpus de base constitué, le corpus de traduction a été analysé. Pour cela, la traduction de chaque actualité a été réalisée à l'aide de *DeepL* puis le même exercice a été réalisé avec *Google Translate*. Les deux traducteurs automatiques disposent d'une version gratuite sur internet qui ne diffère pas des versions payantes, à l'exception du numéro de mots qu'ils traduisent. Cependant, cette fonctionnalité ne nuit pas au travail d'analyse.

Les textes ou articles ont été divisés en segments, qui correspondent aux paragraphes, pour faciliter l'analyse, et lorsque les traductions automatiques des deux traducteurs automatiques sont obtenues, l'existence ou la non-existence de préjugés sexistes dans le corpus est identifiée en développant un tableau composé de 6 colonnes : numéro de segment, segment en langue originale, segment traduit par *DeepL*, biais de genre (BG), segment traduit par *Google Translate* et biais de genre (BG). Ensuite, il est indiqué si un segment traduit du corpus compilé manifeste des préjugés sexistes, en marquant l'option « oui » ou « non » dans la case BG, comme illustré ci-dessous dans le tableau 1 :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non

Tableau 1 : Tableau démontrant le développement de l'analyse.

De même, il est mentionné quel type d'aspect linguistique le préjugé sexiste présente dans les traductions générées automatiquement, c'est-à-dire si le traducteur automatique montre le préjugé sexiste à travers des

marques morphologiques de la langue, telles que l'androcentrisme ou l'insensibilité au genre (Eichler, 1991), liés aux métiers dans les thèmes abordés.

Enfin, le nombre de fois que ce phénomène se répète dans les traductions de chaque article généré par les TA est quantifié, dans le but de déterminer lequel des deux TA est le plus fiable lorsque le traducteur s'appuie sur cet outil de traduction. Les données quantifiées sont affichées sous forme de deux graphiques à barres ; le premier graphique montre l'apparition et la présence de préjugés sexistes dans les segments traduits par chaque TA, et le deuxième graphique montre la fréquence du type de préjugés sexistes dans les sujets abordés.

7. Analyse des résultats

7.1 Section de politique

Cette section présente deux exemples de politiques mettant en vedette des personnalités féminines comme protagonistes. La principale caractéristique de cette nouvelle est que la personnalité est introduite avec un prénom et un nom, puis reprise uniquement avec son nom de famille, ce qui donne une ambiguïté au contexte. Cela rend le texte difficile à comprendre. Ceci est illustré dans l'exemple suivant :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
4	Much of her support often stems from not being <u>a typical politician</u> [...].	Gran parte de su apoyo se debe a que no es <u>un político típico</u> [...].	X		Gran parte de su apoyo a menudo se debe a que no es <u>una política típica</u> [...].		X

Tableau 2 : Segment présentant de préjugé sexiste contre les femmes.

Dans ce segment, qui correspond au quatrième de la première nouvelle de la section politique, on observe que le poste accordé à Francia Márquez a été traduit par *DeepL* avec le genre grammatical masculin (« *un político típico* » en espagnol, « un politicien typique » en français), ce qui

correspondrait au biais de type insensibilité au genre, selon Eichler (1991), puisqu'il échange le rôle assigné aux femmes et le traduit comme si le poste était occupé par un homme.

En effet, du point de vue du TA, les postes politiques ou ceux qui nécessitent de plus grandes responsabilités sont occupés uniquement par des hommes et non par des femmes, c'est-à-dire que ces postes sont stéréotypés comme étant masculins.

De même, le même phénomène se produit pour les postes de *minister*, *frontrunner*, *prime minister*, *ambassador*, dans lesquels les préjugés sexistes sont plus présents dans TA *Google Translate* que dans *DeepL*.

D'autre part, il convient de mentionner que, bien qu'il soit plus courant de constater des préjugés sexistes à l'égard des femmes que des hommes, comme le soulignent les recherches de Farkas et Németh (2021), dans la présente étude, des cas ont été présentés dans lesquels les préjugés le genre était orienté vers le genre masculin, comme dans la nouvelle 1 de la section politique, dans laquelle seulement deux cas ont été observés, présentés ci-dessous :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
1	<u>The 23-year-old fashion designer</u> dressing Colombia's	<u>El diseñador de moda</u> de 23 años viste a la primera vicepresidenta		X	<u>La diseñadora de moda</u> de 23 años que viste a la primera vicepresidenta	X	
6	<u>The designer</u> said Márquez's outfits [...].	<u>La diseñadora</u> dijo que los trajes de Márquez [...].	X		<u>El diseñador</u> dijo que los atuendos de Márquez [...].		X

Tableau 3 : Segments présentant des préjugés sexistes contre les hommes.

Cette situation se produit également parce que le monde de la mode a toujours été lié au genre féminin et même si de nombreux hommes sont actuellement impliqués dans ce sujet, il existe encore un certain préjugé. De plus, une incohérence peut être observée dans les traductions des deux TA, puisque dans un premier temps *DeepL*, par exemple, reconnaît que le métier lié à la mode est exercé par un homme, mais reprend ensuite le métier avec le genre grammatical féminin.

7.2. Section d'événements internationaux

Puisque le corpus a été extrait d'un journal anglais, les événements survenus spécifiquement au Chili sont qualifiés d'internationaux. Comme dans les exemples illustrés dans le tableau 2, le type de préjugé sexiste d'insensibilité au genre est observé dans cette section, puisque les traductions de *leader*, *president* et *geographer* font référence à une personnalité féminine, Camila Vallejo. Le tableau suivant montre que les préjugés sexistes sont présents dans les traductions réalisées par *Google Translate* :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
1	The then leader of Chile's [...], Vallejo – a would-be geographer [...].	Líder entonces del sindicato [...] de Chile, Vallejo - una aspirante a geógrafa [...].		X	El entonces líder del sindicato [...] de Chile, Vallejo, un aspirante a geógrafo , [...].	X	
6	Because Vallejo is no longer the Fech president .	Porque Vallejo ya no es la presidenta de la Fech.		X	Porque Vallejo ya no es presidente de la Fech.	X	

Tableau 4 : Segments présentant des préjugés sexistes dans la section d'événements internationaux.

7.3. Section des sports

Ce type de préjugé sexiste (insensibilité au genre) se produit non seulement dans le domaine de la politique et des événements internationaux, mais également dans le domaine du sport, notamment dans le football, qui est considéré comme un sport masculin. Dans cette section, même s'il est fréquent de voir des femmes diriger dans de nombreux domaines sportifs, les TA ont encore du mal à assimiler leur participation. Pour cette raison, on observe que des positions dans le football telles que « *entrenador* » (« entraîneur »), « *goleador* » (« buteur »), « *capitán* » (« capitaine »), entre autres, ont été traduites par *Google Translate* avec le genre grammatical masculin, comme l'illustre le tableau suivant :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
1	[...] White was the tournament's joint top scorer with six goals.	[...] White fue la máxima goleadora del torneo con seis tantos.		X	[...] White fue el máximo goleador conjunto del torneo con seis goles.	X	
2	[...] presence of the Lionesses' « third captain ».	[...] la presencia de la " tercera capitana " de las Leonas.		X	[...] la presencia del « tercer capitán » de las Lionesses.	X	
3	[...] <u>England's manager</u> identified [...]	[...] la seleccionadora de <u>Inglaterra</u> consideró [...].		X	[...] el entrenador de <u>Inglaterra</u> identificó [...].	X	

Tableau 5 : Segments présentant des préjugés sexistes dans la section des sports.

Dans d'autres sports comme le cyclisme, l'athlétisme et le tennis, non seulement ce type de préjugé sexiste existe, mais aussi celui associé à l'utilisation du genre grammatical masculin comme générique dans un contexte inapproprié, c'est-à-dire l'androcentrisme (Eichler, 1991). L'exemple suivant montre que la personnalité féminine est mentionnée plus tôt (Raducanu), mais les deux TA ne reconnaissent pas le genre grammatical féminin. Par conséquent, dans le tableau 6 ci-dessous, les deux traducteurs automatiques présentent un préjugé sexiste de type androcentrisme (Eichler, 1991).

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par <i>DeepL</i>	BG		Segment traduit par <i>Google Translate</i>	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
3	Raducanu proved to be her own worst enemy , [...]	Raducanu demostró ser su peor enemigo , [...].	X		Raducanu demostró ser su peor enemigo , [...].	X	

Tableaux 6 : Segment présentant de préjugé sexiste dans le domaine du sport.

7.4. Section de culture

Dans le domaine de la culture, il est démontré que *Google Translate* est le traducteur qui présente le plus de préjugés sexistes d'insensibilité au

genre, car, comme dans l'exemple précédent, les personnalités féminines des trois actualités analysées dans cette section sont utilisées uniquement avec leur nom de famille et les professions qu'elles exercent sont traduites avec le genre grammatical masculin. Les traducteurs automatiques ont été confrontés à l'ambiguïté que présente le texte lorsqu'il fait référence à des personnalités féminines uniquement avec leur nom de famille, ce qui a empêché la compréhension du contexte de ces outils de traduction, comme le montre l'exemple suivant :

N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par DeepL	BG		Segment traduit par Google Translate	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
2	[...] Leonskaja was like <u>a climber</u> [...].	[...] Leonskaja fue como <u>una escaladora</u> [...].		X	[...] Leonskaja era como <u>un escalador</u> [...].	X	

Tableau 7 : Segment présentant de préjugé sexiste dans le domaine de la culture.

7.5. Section d'écologie

Il est démontré que dans le troisième segment de cette section, les deux TA présentent des préjugés sexistes, puisqu'ils ne reconnaissent pas que le nom « *hero* » (« héros ») fait référence à une personnalité féminine. L'exemple suivant montre le type de préjugé sexiste d'androcentrisme, puisque les deux TA n'ont pas reconnu le sexe de la protagoniste de l'actualité, Jane Fonda.

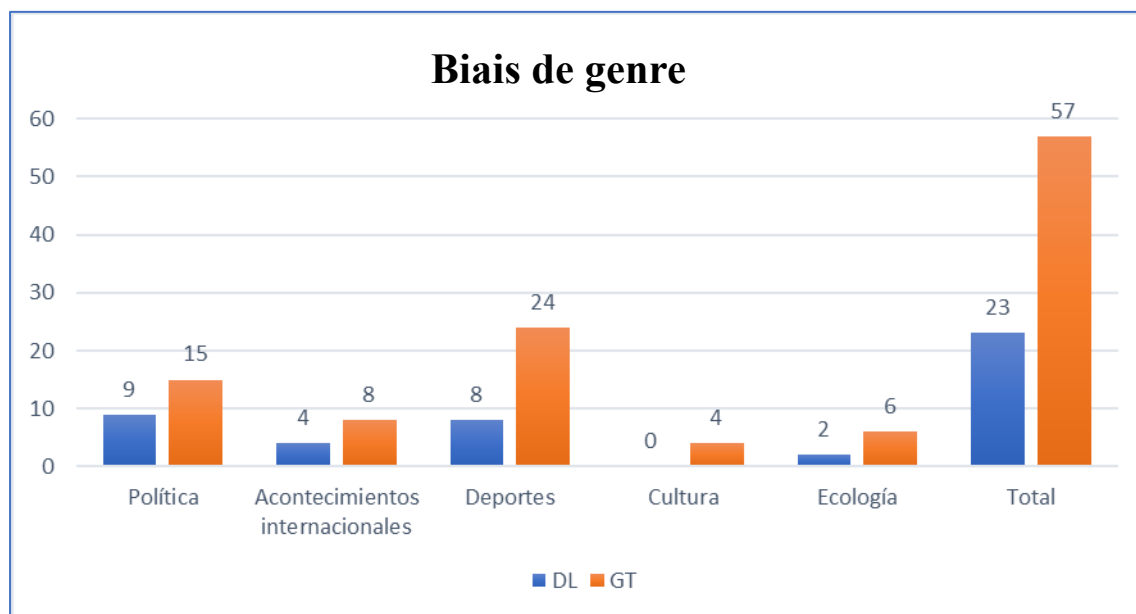
N° segment	Segment en langue original	Segment traduit par DeepL	BG		Segment traduit par Google Translate	BG	
			Oui	Non		Oui	Non
3	I don't mean to cast myself as <u>a hero</u> : [...]	No pretendo presentarme como <u>un héroe</u> : [...].	X		No pretendo presentarme como <u>un héroe</u> : [...].	X	

Tableau 8 : Segment présentant de préjugé sexiste dans le domaine de l'écologie.

8. Résumé des résultats

Bien que des recherches antérieures confirment la présence de préjugés sexistes dans les TA choisies, aucune ne présente de données quantifiables

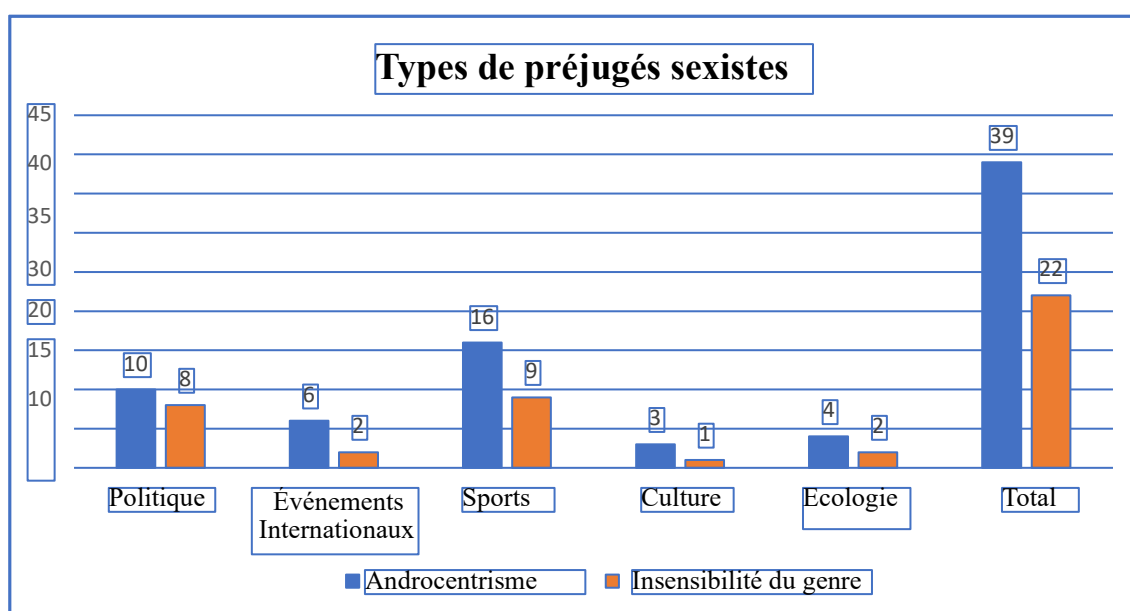
sur les résultats. Dans ce cas, les résultats par sections étudiées sur l'apparition et la présence de préjugés sexistes dans les traducteurs *DeepL* et *Google Translate*, ainsi que la fréquence du type de préjugé présenté, seront présentés en préparant des graphiques à barres, comme illustré ci-dessous :



Graphique 1 : Apparition et présence de préjugés sexistes dans toutes les sections.

Le graphique 1 nous permet de conclure qu'il existe un total de 61 segments analysés dans lesquels l'existence et l'apparition de préjugés sexistes sont observées dans le corpus compilé à partir de 20 articles journalistiques appartenant au journal *The Guardian*. De même, on constate que le TA *DeepL*, représenté en bleu, a présenté ce phénomène en 23 segments, soit 38 % du total, tandis que le TA *Google Translate*, surligné en orange, a exposé ce phénomène en 57 segments, ce qui correspond à 93 % du total. Ainsi, comme Medina (2021), on peut conclure que *DeepL* interprète la langue espagnole avec une plus grande précision. En outre, Minervini (2021) indique qu'il est plus évident de trouver des valeurs masculines, c'est-à-dire des préjugés sexistes, dans *DeepL* que dans *Google Translate*, dans la traduction de discours politiques et journalistiques, surtout lorsqu'ils concernent des domaines culturellement sensibles, attribués aux hommes (Minervini, 2021). Cependant, les résultats de cette

recherche différent de ceux de Minervini (2021), puisqu'il a été constaté que *Google Translate* présentait plus de préjugés sexistes que *DeepL* dans les segments analysés. De plus, même si les préjugés sexistes avaient déjà été mis en évidence, analysés et confirmés dans *Google Translate*, cet outil ne semble pas avoir apporté de modifications pour les éviter dans ses traductions, comme l'avait souligné Johnson (2020). Par ailleurs, compte tenu du point de vue sociologique soulevé par Eichler (1991), on conclut que les types de préjugés sexistes présentés dans les deux TA étaient l'androcentrisme et l'insensibilité au genre, comme l'illustre le graphique suivant :



Graphique 2 : Fréquence du type de préjugé sexiste.

Les données présentées dans le graphique 2 permettent de percevoir que le type de biais le plus fréquent dans les 61 segments analysés est l'androcentrisme. De plus, le thème du sport est celui qui présente le plus de marques de ce type de biais, liés à l'utilisation du genre grammatical masculin comme générique dans un contexte inapproprié. Cela signifie que les TA traduisent les adjectifs et les noms qui font référence à des personnalités féminines de ce genre grammatical dans les sports exposés dans l'actualité sur ce sujet (football, cyclisme, entre autres), et supposent que ceux-ci sont pratiqués par des hommes. En revanche, ces données indiquent que le résultat obtenu dans cette étude est en partie contraire à

celui qui a été obtenu par Minervini (2021), puisqu'elle conclut que, dans la plupart des cas, les noms de professions ont une préférence pour le genre masculin grammatical, ce qui peut s'expliquer par une insensibilité au genre (Eichler, 1991). Cependant, dans cette étude, l'insensibilité au genre est moins clairement mise en évidence.

Conclusion

En conclusion, il a été prouvé que les préjugés sexistes sont bel et bien un phénomène retrouvé dans les traductions de l'anglais vers l'espagnol générées par les traducteurs automatiques *DeepL* et *Google Translate*. Il convient de noter que l'analyse des segments nous a permis d'identifier certains contextes d'apparition de ce phénomène dans les deux TA, comme l'androcentrisme et l'insensibilité au genre, selon Eichler (1991), c'est-à-dire l'utilisation du genre grammatical masculin générique dans un contexte inapproprié, et l'échange des rôles attribués aux hommes et aux femmes. En outre, nous pensons, à travers les preuves existantes et les résultats analysés, qu'il existe davantage de préjugés sexistes à l'égard des femmes, car nous sommes toujours confrontés à un monde caractérisé par une pensée sexiste et de nombreuses disparités entre les sexes. De cette manière, la communication joue un rôle extrêmement important, car elle est le reflet de la société dans laquelle nous vivons. Il est donc évident que nous devons encore faire face à de nombreux obstacles pour renverser les stéréotypes et les préjugés imposés par la société.

En revanche, la raison pour laquelle un corpus de traduction a été choisi, composé de textes avec des personnalités féminines spécifiques comme protagonistes, est ce qu'expliquent Farkas et Németh (2021). Comme mentionné ci-dessus, ces chercheurs indiquent qu'il est plus courant de constater des préjugés sexistes à l'encontre des femmes que des hommes. Cet aspect a donc été considéré pour analyser à la fois l'aspect morphologique et l'aspect lié à l'échange des rôles attribués aux hommes et aux femmes.

En ce qui concerne les limites au cours de la réalisation de cette étude, il convient de mentionner, tout d'abord, la disponibilité limitée de recherches sur les préjugés sexistes autour de la traduction automatique,

car, comme mentionné tout au long de ce travail, il s'agit d'un phénomène relativement récent. De plus, il peut également y avoir une limitation culturelle car ces documents peuvent avoir été rédigés dans une langue inconnue. Deuxièmement, le corpus constitué est petit et, étant limité à un seul domaine, celui des textes journalistiques, il ne permet pas de généralisations. Enfin, troisièmement, les traducteurs automatiques analysés n'étaient que deux (*DeepL* et *Google Translate*), qui, bien qu'ils soient deux des TA les plus reconnus et utilisés par l'utilisateur commun, sont également les deux outils les plus analysés dans les recherches précédentes. De même, on pourrait approfondir le nombre de langues étudiées, comme dans les recherches menées par Stanovsky *et al.* (2019).

À partir des preuves recueillies dans cette étude, il est possible de souligner que les préjugés sexistes sont un phénomène présent dans la traduction et qu'il est donc nécessaire d'approfondir encore plus ce domaine. Par exemple, il est suggéré d'étudier d'autres types de genres textuels, de considérer d'autres langues et d'autres TA et d'approfondir les contextes dans lesquels les préjugés sexistes se produisent, car, en les approfondissant, ou plutôt en étudiant le contexte dans lequel ce phénomène est présent, il signifierait une évolution des algorithmes et des logiciels, ce qui permettrait d'améliorer les TA, et ainsi d'être plus utiles et efficaces lors de la traduction.

Bibliographie

Concepto. (s.f.). Algoritmo en Informática. En la Enciclopedia Concepto.

[En ligne] : <https://concepto.de/algoritmoen-informatica/>

[consulté le 24 septembre 2022].

Eichler, M. 1991. *Nonsexist Research Methods : A Practical guide*. Routledge.

Farkas, A., Németh, R. 2021. « How to measure gender bias in machine translation : Real-world oriented machine translators, multiple reference points ». *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 1-11.

Fonseca, M. 2005. *Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica* (2^a. ed). Prentice Hall.

Hernández, P. 2002. «En torno a la traducción automática». *Cervantes*, 2, p. 101-117.

Hurtado, A. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.

- Hutchins, W.J., Somers, H. L. 1992. *An introduction to Machine Translation*. Cambridge University Press.
- Johnson, M. (22 de abril de 2020). A Scalable Approach to Reducing Gender Bias in Google Translate. Google AI Blog. <https://ai.googleblog.com/2020/04/ascaleable-approach-to-reducing-gender.html> [consulté le 24 septembre 2023].
- Kahneman, D., Tversky, A. 1987. «Teoría prospectiva: un análisis de la decisión bajo riesgo». *Infancia y Aprendizaje*, 30, p. 95-124.
- Lippmann, E. 1971. An Approach to Computer-Aided Translation. *IEEE Transactions on Engineering Writing and Speech*, 14 (1), p. 10-33.
- Medina, C. 2021. Influencias en el idioma español de las traducciones del inglés basadas en Inteligencia Artificial. IA EñTM. [En ligne] : <https://doi.org/10.21428/39829d0b.6db1fab> [consulté le 24 septembre 2023].
- Minervini, R. 2021. «La traducción automática del género (español-italiano): análisis de ejemplos traducidos con *DeepL* y *Google Traductor*». *International Journal of Translation*, n° 23, p. 105-127.
- Nabirahni, D. Evans, B., Persaud, A. 2019. Al-Khwarizmi (Algorithm) and the Development of Algebra. *Mathematics Teaching Research Journal*, 11 (1-2), p. 13-17.
- Oliver, A. 2016. *Herramientas tecnológicas para traductores*. Barcelona: Editorial UOC.
- Padilla, O. (15 de diciembre de 2018). ¿Cómo funciona el traductor de Google? Te lo explicamos en detalle. El Español. [En ligne] : https://www.elespanol.com/elandroidelibre/tutoriales/20181215/funcionatraductor-google-explicamos-detalle/360964596_0.html [consulté le 24 septembre 2023].
- Real Academia Española. (s.f.). Sesgo. En el Diccionario de la lengua española. [En ligne] : <https://dle.rae.es/sesgo> [consulté le 27 juin 2023].
- Ruiz-Cantero, M., Verdú-Delgado, M. 2004. «Sesgo de género en el esfuerzo terapéutico». *Gaceta Sanitaria*, 18 (4), p. 17-21.
- Stanovsky, G., Smith, N., Zettlemoyer, L. 2019. Evaluating Gender Bias in Machine Translation. Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. [En ligne] : <https://aclanthology.org/P19-1164.pdf> [consulté le 27 juin 2023].



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





El artículo de costumbres español como origen de la crónica modernista: un estudio sobre textos de Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos

Luis Alberto Farías Duque

Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation, Chili

Université du Chili

alberto.fariasd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4379-9145>

Silvana Salvarani Pometto

Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation, Chili

silvana.salvarani@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7109-1769>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 25-11- 2023 / Accepté le 01-12-2023

L'article de mœurs espagnol comme origine de la chronique moderniste : une étude des textes de Mariano José de Larra et Ramón de Mesonero Romanos

Résumé

Dans cette étude, nous explorons le genre tableau de mœurs espagnol (Mariano José de Larra et Ramón de Mesonero Romanos) et ses relations avec l'origine de la chronique moderniste. En s'appuyant sur le texte *La crónica modernista hispanoamericana* (1983) d'Aníbal González, nous examinons l'explication de trois éléments discursifs qui, selon cet auteur, ont relié au XIX^e siècle l'écriture de l'article de mœurs à la chronique moderniste : 1) l'abandon de la temporalité synchronique, 2) l'adoption d'une approche philologique et historiographique, et 3) l'inclusion d'événements d'actualité comme idée centrale dans certains articles de mœurs de l'époque en Espagne. Cette analyse est réalisée dans le but de démontrer l'héritage textuel et stylistique du tableau de mœurs espagnol dans le modèle de chronique qui a prédominé en Amérique latine au cours du dernier tiers du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle.

Mots-clés : article de mœurs, chronique moderniste, Mariano José de Larra, Ramón de Mesonero Romanos, *La crónica modernista hispanoamericana*

El artículo de costumbres español como origen de la crónica modernista: un estudio sobre textos de Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos

Resumen

En este estudio se explora el género costumbrista español (Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos) y sus relaciones con el origen de la crónica modernista.

Utilizando como respaldo teórico el texto *La crónica modernista hispanoamericana* (1983) de Aníbal González, se examina la explicación de tres elementos discursivos que, según este autor, conectaron en el siglo XIX la escritura del artículo de costumbres con la crónica modernista: 1) el abandono de la temporalidad sincrónica, 2) la adopción de un enfoque filológico e historiográfico y 3) la inclusión de acontecimientos de actualidad como idea central en algunos artículos costumbristas de la época en España. Este análisis se realiza con el propósito de demostrar la herencia textual y estilística del cuadro de costumbres español en el modelo de crónica que predominó en América Latina durante el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: artículo de costumbres, crónica modernista, Mariano José de Larra, Ramón de Mesonero Romanos, *La crónica modernista hispanoamericana*.

The Spanish customs article as the origin of the modernist chronicle: a study of texts by Mariano José de Larra and Ramón de Mesonero Romanos

Abstract

This study explores the Spanish costumbrista genre (Mariano José de Larra and Ramón de Mesonero Romanos) and its connections to the origins of modernist chronicle. Using *La crónica modernista hispanoamericana* (1983) by Aníbal González as theoretical support, the analysis examines three discursive elements that, according to this author, linked the 19th-century writing of costumbrista articles with the modernist chronicle: 1) the abandonment of synchronic temporality, 2) the adoption of a philological and historiographical approach, and 3) the inclusion of current events as a central theme in some costumbrista articles of the period in Spain. This analysis aims to demonstrate the textual and stylistic legacy of the Spanish cuadro de costumbres in the chronicle model that predominated in Latin America during the last third of the 19th century and the first half of the 20th century.

Keywords: costumbrista article, modernist chronicle, Mariano José de Larra, Ramón de Mesonero Romanos, *La crónica modernista hispanoamericana*.

*No hace muchas noches que me hallaba encerrado en mi cuarto, y entregado a profundas meditaciones filosóficas, nacidas de la dificultad de escribir diariamente para el público. ¿Cómo contentar a los necios y a los discretos, a los cuerdos y a los locos, a los ignorantes y los entendidos que han de leerme, y sobre todo a los dichosos y a los desgraciados, que con tan distintos ojos suelen ver una misma cosa*¹? (Larra, 1833: 3).

¹ Fragmento perteneciente al artículo “El mundo todo es máscaras. Todo el año es carnaval”, publicado en *El Pobrecito Hablador*, nº 12, el 14 de marzo de 1833.

Introducción²

Desde fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, el interés por describir ciertos tipos de actores urbanos y sus tradiciones socioculturales, se vuelve una actividad frecuente en la literatura y la prensa europeas. El costumbrismo literario — movimiento artístico de herencia romántica, coetáneo del realismo literario, el naturalismo y la prensa decimonónica— presentó un fiel retrato de las costumbres de la población europea en una época de cambios. En un contexto posromántico, en el cual aún conservaba fuerza ideológica el nacionalismo y la ilustración, y en el que el éxodo de la población campo-ciudad, la revolución industrial y la transición del poderío aristócrata al burgués adquieren impulso, la experimentación en la prosa narrativa constituye una actividad fecunda para la comprensión tanto epistemológica como historiográfica de la sociedad durante la centuria.

En este artículo, se estudia el género costumbrista español y sus relaciones escriturales con la crónica hispanoamericana. Tomando a dos autores: Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos, y valiéndose, como respaldo teórico, de la investigación realizada por el escritor puertorriqueño Aníbal González, se pretende abordar la explicación de tres elementos discursivos que, según este autor, conectaron en el siglo XIX la escritura del artículo de costumbres con la crónica modernista. En primer lugar, se menciona el abandono de la temporalidad sincrónica, en pos de una escritura caracterizada por la utilización de secuencias temporales y el progreso diacrónico de los hechos narrados en la redacción de textos costumbristas de la época. En segundo lugar, se comenta cómo la adopción de un enfoque filológico e historiográfico en la escritura del cuadro de costumbres se enlaza con la vocación historiográfica que la crónica conserva como género discursivo, lo que sirve de modelo para la escritura de este género por parte de los modernistas a finales de siglo. En tercer lugar, se alude a la inclusión de acontecimientos de actualidad como idea central en algunos artículos costumbristas de la época en España, y cómo la inserción de dicho elemento en su redacción, se transformaría en

² Coautoría: Luis Alberto Farías Duque (introducción, hipótesis, método, teoría, análisis del corpus y conclusiones; Silvana Salvarani Pometto (análisis de una parte del corpus del estudio, revisión del artículo completo. Agradecimientos: artículo asociado a ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2023/Folio (21231298).

Para llevar a cabo el estudio, se examinan dos textos de Mariano José de Larra, “Las antigüedades de Mérida” y “El día de los difuntos de 1836”, y se comentan cuatro artículos de Ramón de Mesonero Romanos: “El religioso”, “El lechuguino”, “Los artistas” y “El periodista”.

Nacido en Inglaterra a partir de la fundación de *The Spectator* (1711), de Richard Steele y Joseph Addison, *le tableau de mœurs* o el *cuadro de costumbres*, como se lo conoce en Francia y en España respectivamente, se posicionó como un género literario-periodístico que, antes de la crónica, reflejó a través de la sátira, la comedia e incluso la nostalgia, los hábitos, rutinas, ambientes, atuendos, festejos y tradiciones culturales de la población europea de los siglos XVIII y XIX. En este sentido, figuras como Honoré de Balzac, Étienne de Jouy, Henri Murger, Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos, adquieren relevancia al enriquecer una familia de géneros literarios que luego encabezará la crónica modernista con exponentes tan célebres como Rubén Darío, José Martí, Julián del Casal, Manuel Gutiérrez Nájera o Arturo Ambrogi. Resulta pertinente mencionar que la vinculación entre periodismo y literatura hace posible que el género costumbrista se fortalezca, y que una significativa pléyade de escritores y una prolífica cantidad de obras puedan darse a conocer durante estos años. La siguiente cita de Mariano José de Larra remite a la afirmación anterior:

No hubiera, pues, llegado nunca el género [costumbrista] a entronizarse sino ayudado del gran movimiento literario que la perfección de las artes tenía consigo; tales producciones no hubieran tenido oportunidad ni verdad, no contando con el auxilio de la rapidez de la publicación. Los periódicos fueron, pues, los que dieron la mano a los escritores de estos ligeros cuadros de costumbres, cuyo mérito principal debía consistir en la gracia del estilo (Citado por González, 1983).

Para González (1983), una primera semejanza entre el relato de costumbres y la crónica modernista es que “ambos discursos comparten una epistemología clásica, que procede de la tradición empírica inglesa heredada del *Essay Concerning Human Understanding* (1689), de John Locke” (González, 1983: 65). Locke propone que la mente recibe los impulsos y desarrolla las interpretaciones del mundo a través de la experimentación de los sentidos, principalmente mediante la vista. El planteamiento anterior se vincula con el *Spectator* de Addison, pues

adopta, a través de la postura del observador, la misma del “mirón” de Locke:

El Spectator de los ensayos de Addison es precisamente ese observador, ese mirón que postula el empirismo de Locke. No se trata, sin embargo, de un sujeto, de un “yo” (como lo será posteriormente en el costumbrismo romántico), sino de una suerte de panóptico, una mirilla a través de la cual otear esa “fraternity of spectators” de que habla Addison, con el fin de constatar si las cosas y los seres ocupan el lugar que les corresponde dentro del mundo (González, 1983: 66).

La metáfora de Addison se contrapone al cambio estilístico introducido por la escritura costumbrista durante la segunda mitad del siglo XIX. Esta modificación, instaurada por el romanticismo en el costumbrismo dieciochesco³, se traduce en un fuerte impulso del “yo” como un dispositivo de la “voz” del autor en los textos costumbristas. No se trata de un observador indiferente o neutro como lo es en la panorámica presentada por Steele y Addison, sino más bien de un actor cuya voz manifiesta conciencia respecto de la sociedad moderna en formación, mutando, de un escritor conservador respecto de sus posiciones e ideologías, a uno que exhibe personalidad y opinión crítica sobre su entorno. En otras palabras, “[u]n sujeto con sus propias razones y pasiones, y de crítico benévolo y pasivo se torna en analista implacable y rebelde, deseoso de actuar” (González, 1983: 67).

La sincronía entre prensa, literatura y ciencias naturales le proporcionó, tanto al artículo de costumbres como a la crónica modernista, afán de objetividad en la recopilación de datos y difusión de la información. En este contexto, la *chronique* parisiense —aparecida en diarios como *Le Fígaro* y *La Chronique Parisienne*— constituirá uno de los géneros discursivos que en Europa posibilitará, como señala Ángeles Mateo, que la profesión del poeta, prosista y ensayista pueda sostenerse a través de la publicación periódica de textos:

El artista en la sociedad burguesa sociedad de fines y medios que valora el trabajo productivo—se siente un ser marginado; no cuenta ya con protectores o mecenas que “cuiden” de su arte, por lo cual se verá obligado a buscar un empleo que le garantice el sustento (Mateo, 2001: 15).

³ Concepto utilizado por Aníbal González para referirse al artículo de costumbres de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX.

Lo anterior, cuestión absolutamente necesaria, dado que, lejos de lo acontecido en siglos anteriores, como apunta de Mesonero Romanos, “el clero y la nobleza que antes les sostenían, están ahora muy ocupados en buscar donde sostenerse⁴” (Mesonero Romanos, 1983: 218-219). Cabe recordar que antes de la aparición formal de la figura del cronista, otrora literato, después periodista de oficio en América latina, el *chroniqueur*, durante el Segundo Imperio francés, ya era un escritor con una impronta personal que lo diferenciaba tanto del *physiologue* como de los redactores de boletines, folletines y *faits divers*, “sección de las *chroniques* que relataba en pequeños boletines sin interrelación alguna y sin comentarios, los sucesos relevantes o curiosos que se habían dado en la ciudad durante la semana” (González, 1983: 73). Por añadidura, la *chronique* funcionaba como un relato minucioso que aspiraba a desenterrar las causas de los acontecimientos de interés público, evaluar las secuelas de los mismos y entregar al lector una interpretación propia sobre dichos eventos, conformando una mixtura entre el lenguaje periodístico y el literario. En otras palabras, examinar, deliberar y seleccionar la información para notificar al público sobre los hechos más importantes ocurridos en su ciudad y su país, expresando, al mismo tiempo, la estética discursiva del autor, sin dejar de lado la objetividad.

Retornando a las diferencias entre el costumbrismo (dieciochesco y romántico) y la crónica modernista, González plantea tres “alternativas” que, en buena medida, condujeron al progresivo abandono del primero de estos géneros. La primera sería la renuncia a una temporalidad sincrónica del artículo de costumbres —habitado a describir los “tipos” mediante “escenas” o “cuadros” en tiempo presente— en beneficio de una perspectiva diacrónica, la que permitió continuidad narrativa y, por ende, que el posterior discurso de la crónica perdurara a través de la historia. Como ejemplo de este primer factor de cambio, sitúa la publicación de *La Comédie humaine* (1830) de Balzac, novela realista que pretendía no solo retratar, a modo de radiografía, las costumbres de un tiempo histórico determinado (*études de mœurs*), sino también penetrar en la psicología y

⁴ Fragmento extraído del artículo “Los artistas” presente en el Apéndice *Contrastes* de *Las Escenas Matritenses* (1851).

devenir de los personajes, “aunque sin olvidar del todo la retórica de los “tipos” y la metáfora [del observador] de Addison” (González, 1983: 69).

Otro aspecto que fue transformando la literatura costumbrista y decantando en la crónica, fue la adopción de un enfoque filológico en los artículos de la prensa. Cabe mencionar como ejemplo a la *chronique* francesa y, particularmente, a la figura del *chroniqueur*, ya que es en este tipo de relato y en el quehacer de sus escritores, donde se percibe con mayor fuerza el mismo apetito de la filología por indagar en detalle y ordenar con prolijidad la información dispersa en la historia. No obstante, según González, el *chroniqueur* se diferencia del filólogo, dado que el primero de estos solo se concentra en narrar lo que él llama “*la petite histoire*”, vale decir, aquellas situaciones del presente que involucran la participación ciudadana, “y no aspira a narrar los grandes eventos políticos o sociales (guerras, revoluciones), para los cuales hay otras secciones en el periódico” (González, 1983: 74). El autor propone como ejemplo de la relación entre literatura y filología en la prensa de estos años el primero de los artículos de Mariano José de Larra dedicados a “Las antigüedades de Mérida”, en él se vislumbra —así como ocurre en la escritura de las *chroniques* francesas— el abandono de la “descripción” o “retrato” de tipos (vestimenta, ambientes, festividades, personajes), en favor de una profundización en el análisis filológico-arqueológico e incluso historiográfico de los hechos escogidos como tema del texto.

El pasado romano de España: “Las antigüedades de Mérida”

Antes de comenzar a explicar el vínculo discursivo que existe entre “Las antigüedades de Mérida” y los residuos —a esta altura del siglo— del carácter descriptivo del artículo de costumbres español, vale la pena mencionar el contexto de producción de la obra escogida y las repercusiones que produce en la escritura costumbrista de Larra. Entiéndase que esta obra se inserta en el marco de una profunda inestabilidad social y política en el territorio español, entre la Década Ominosa (1823-1833), —último período del reinado de Fernando VII (1814-1833), gobierno que aboga por el absolutismo, y que se caracteriza por una intensa represión contra los ideales liberales— y la Primera Guerra Carlista

(1833-1840), guerra civil que enfrenta a los partidarios de Carlos María Isidro de Borbón y los defensores de la reina Isabel II y de su madre, María Cristina de Borbón. Curiosamente, los ideales de estos últimos también eran absolutistas; sin embargo, debido a la presión por conseguir apoyo popular, el gobierno de María Cristina de Borbón adoptará un carácter moderado, y la Regente se verá obligada a negociar con grupos liberales para sostener la causa de su hija. En 1835, el Fígaro cuenta tan solo con veinticinco años y se perfila como uno de los mejores exponentes del romanticismo literario español: ya ha escrito innumerables artículos costumbristas, críticas literarias, piezas teatrales, y ha publicado la novela histórica *El doncel de don Enrique el Doliente*. Además, desde 1928 con la publicación de *El duende satírico del día*— folleto mensual homologable a *The Spectator* de Steele y Addison— y la fundación de “El Parnasillo”— tertulia literaria que reunía por ese entonces nombres como Ventura de la Vega, Juan González de la Pezuela, Juan Bautista Alonso o Bretón de los Herreros—, Larra se ha consolidado, dentro del mezquino escenario literario español, como un observador crítico de la sociedad y un periodista que, a pesar de inclinarse por el absolutismo, es capaz de cuestionar asertivamente la situación política, social y cultural —incluso en temas específicos como la traducción al castellano de literaturas extranjeras⁵— que acontece en su país con una óptica propia. En este sentido, “Las antigüedades de Mérida” revelan a un escritor que, pese a su juventud, ha sabido encontrar un estilo que, cobijado por ideales ilustrados, sabe ligar la clásica prosopografía del artículo costumbrista, el subjetivismo propio de su “voz” como narrador y el ritmo acelerado plagado de elementos literarios que se encuentran presentes en la crónica, los cuales manifiestan igualmente a un escritor que comenzará a escribir con un trasfondo pesimista.

⁵ En relación con este punto, resulta pertinente recordar el artículo “De la introducción del «vaudeville francés» en el teatro español. «La viuda y el seminarista», «Los guantes amarillos», piezas nuevas en un acto” (1836), texto en el cual el autor aborda el problema de la traducción del género teatral *vaudeville* en la literatura española. Sobre este tema, señala que hay que conocer y dominar el francés y saber escribir en castellano, pues el traductor tiene que crear, volver a inventar, manipular el texto de partida y demostrar así sus cualidades de escritor (Larra, 1836). El autor realiza acusaciones al trabajo poco serio de los traductores, quienes no siguen un plan ni aplican las reglas básicas de su oficio. El *vaudeville* es un género muy de moda en Francia por estos años y, por lo tanto, en España se compra, traduce y pone en escena. No obstante lo anterior, Larra critica la recepción del *vaudeville* en España y la necedad de comprenderlo como una moda pasajera, rápida, que se olvida pronto.

En 1835 Larra sale de Madrid para emprender un viaje que lo llevará primero a Lisboa, Londres, Bruselas y, finalmente, a París. A pesar de estar lejos de su tierra natal, permanece activo como escritor y desvía casi toda su atención hacia la contingencia política de su país. “Las antigüedades de Mérida” emerge durante esta época: un tiempo donde la escritura del Fígaro pone acento en lo político, empero también un período en el que ansía escapar, salir o al menos moverse de España; de una España que lo intranquiliza y donde ya no lo acompaña su querida Dolores Armijo⁶.

Larra comienza el relato aludiendo a su afición por mudar de sitio; declara que este proceder se ha incrementado y se ha vuelto excesivo con el pasar de los años, al punto de convertirse en algo perjudicial:

Creíala contentar yo siempre, inocente de mí, con pasar de un barrio de Madrid a otro, de una calle a su vecina, de un piso al que encima o debajo tenía. Pero sucedió con ella lo que con toda afición mal reprimida; de idea pasajera pasó a idea fija, y no cortado el mal en su principio, debía llegar a ser una pasión devoradora de mudar de sitio; pasión que indudablemente me hubiera llevado al sepulcro, como todas las pasiones vehementes, a no verse satisfecha (Larra, 1835: 1).

Larra se siente sofocado en Madrid. La ciudad es estrecha y, por consiguiente, no propicia siquiera una *flânerie* interesante. Justamente, será aquella necesidad de movimiento la que le conceda ritmo al relato y conduzca los pasos del narrador desde esta ciudad hacia las ruinas de Mérida. Cabe mencionar que la crítica hacia Madrid también pudiera esconder una crítica aún más grande hacia España, nación que por ese entonces atravesaba uno de sus mayores conflictos políticos del siglo.

¿Qué hago yo en Madrid —exclamé una mañana, después de haberle rodado en todas direcciones, — en este Madrid, tan limitado como todas nuestras cosas, en el cual no puede uno echarse a la calle un día con ánimo de andar sin encontrarse a los cuatro pasos con la puerta de Atocha la de Alcalá, con el campo de los Moros o la Pradera de los Guardias? [...] Todo es chico en Madrid: no quepo en el teatro; no quepo en el café, no quepo en los empleos; todo está lleno; todo obstruido, refugiado, escondido, empotrado

⁶ De vuelta a Madrid, Larra trabajará para *El Español*, periódico fundado por el periodista y político español Andrés Borrego. Cabe mencionar que este diario tuvo entre sus múltiples colaboradores a importantes figuras de la escena política y cultural española, entre ellos se cuenta a Saturnino Calderón Collantes, Buenaventura Carlos Aribau Farriols, Joaquín Francisco Pacheco y Gutiérrez Calderón, Luis González Bravo y López de Arjona y Ramón de Campoamor, por mencionar solo a algunos.

en un rincón de la Revista Española... [J'étouffe]. ¡Fuera, pues, de Madrid!
(Larra, 1835: 2).

Al salir de la capital, Larra emprende un periplo que atraviesa un yermo paisaje, originando en él vastas cavilaciones sobre el devenir de su patria. La soledad de este lugar se conjuga con la solemne paz que produce el arenal, el cual, semejante a vetustos terrenos aún inexplorados, esconde el ruido macilento de voces pretéritas, la sangre derramada durante guerras tribales y la historia de una cultura clásica que ha quedado en el olvido:

Un gemido sordo, pero prolongado, había sustituido al ruidoso murmullo de la ciudad populosa: era la contribución que resonaba por el yermo. «Felicidad», decía el segundo con acento irónico, para el que sabía oírle; «miseria», decía el primero con acento de verdad y de desesperación (Larra, 1835: 2).

Dejar la ciudad permite al autor concentrarse, agudizar sus sentidos y examinar largamente lo que observa. De aquí proviene la reflexión “¿Dónde está la España?” (Larra, 1835: 2). La España moderna, sin embargo, no está presente; en su lugar retoma su lugar la España clásica, la España del imperio, la España romana:

Tres días rodamos por el vacío; hacia el fin del cuarto una explanada sin límites se desenvolvió a mis ojos, y se dibujaban en el fondo pálido de un cielo nebuloso los confusos y altísimos vestigios de una magnífica población. ¿Hay hombres por fin allí?, me pregunté. No; los ha habido. Eran las ruinas de la antigua Emérita Augusta (Larra, 1835: 2).

A partir de una lectura crítica del texto, se puede establecer que la sección dedicada a Mérida se compone por cuatro segmentos diferentes, los cuales ilustran la vocación filológico-arqueológica que Larra asume durante el desarrollo del relato. Para simplificar su explicación se han dividido y denominado con un título a fin de comprender sus características: 1) Orígenes de Mérida: geografía y características de la ciudad, 2) Caída del imperio: invasiones de pueblos extranjeros, 3) Vestigios de Mérida: arquitectura y técnicas alfareras y 4) Meditaciones del autor sobre la exposición de los hechos.

Orígenes de Mérida: geografía y características de la ciudad

En esta sección del artículo, el narrador pretende adoptar las funciones de un arqueólogo. Larra —a semejanza de Heinrich Schliemann, excavando el emplazamiento de la Troya histórica en Hizarlik, o a Arthur Evans desenterrando el palacio de Cnosos en Creta—indica la importancia de esta ciudad para la historia clásica de España y transmite datos que permiten comprender sus orígenes, geografía, clima, vegetación, cantidad de habitantes y cualidades del asentamiento como un espacio de revitalización para los guerreros y altos funcionarios que volvían victoriosos después de la guerra. Así, siempre acompañando la exposición con una tonalidad nostálgica, indicará lo siguiente:

Mérida es indudablemente una de las poblaciones, mejor diremos, uno de los recuerdos más antiguos de nuestra España. Sus fundadores eligieron un terreno fértil, un clima productor y un río cuyas aguas, pérfidamente mansas como la sonrisa de una mujer, debían regar una campiña deleitosa. Convencidos de las ventajas de su posición, los dominadores del mundo la llevaron al más alto grado de esplendor, y es fama conservada por lo más de nuestros autores que han tenido un millón de habitantes [...] [F]ue la segunda ciudad del Imperio y el sitio del descanso a que aspiraban altos funcionarios y guerreros cansados del aplauso de la victoria (Larra, 1835: 3).

Caída del imperio: invasiones de pueblos extranjeros

Esta parte del texto es breve, pero significativa, ya que precisa los nombres de los pueblos —árabes, godos y vándalos—que, al irrumpir en Roma, provocaron la decadencia de Mérida y, a su vez, la caída del Imperio. ¿Por qué es importante detenerse en esta fracción del relato, considerando que solo proporciona un dato histórico? Lo es porque, en ella, Larra personifica una de las grandes contribuciones de la ciencia de la arqueología: informar sobre hechos del pasado ignorados, para entender cómo funcionan los procesos históricos.

Vestigios de Mérida: arquitectura y técnicas alfareras

Indudablemente, esta sección del artículo es la que provee la mayor cantidad de datos arqueológicos sobre el emplazamiento de Mérida. Larra aquí expone información que, a pesar de presentarse con una estética literaria, entrega al lector una panorámica general respecto a las construcciones arquitectónicas, los materiales de construcción y la producción alfarera de artefactos fabricados por los pobladores de Mérida en época romana:

Zaguanes hemos visto empedrados con lápidas y losas sepulcrales, y un labrador, creyendo pisar la tierra, huella todos los días con su rústica suela el «aquí yace» de un procónsul, o la de un dios [...] Diariamente el azadón de un extremeño tropieza en su camino con los manes de un héroe, y es común allí el hallazgo de una urna cineraria, o de un tesoro numismático, coetáneo de los emperadores. Lo que es más asombroso, gran número de cosecheros se sirven aún en sus bodegas de las mismas tinajas romanas que se conservan empotradas en sus suelos, y cuyo barro duradero, impuesto de tres capas de diferentes superpuestas y admirablemente unidas, parece desafiar todavía el tiempo por más siglos de los que lleva vividos (Larra, 1835: 3).

Meditaciones del autor

En esta última sección del texto, Larra emite unas pocas, pero significativas palabras que reflejan las sensaciones que experimenta tras su llegada a Mérida. Sus reflexiones permiten comprender su emocionalidad íntima y exhiben el “yo” del cronista y la estética literaria de este tipo de relatos: “[u]na vez en Mérida, y rodeado de ruinas, la imaginación cree percibir el ruido de la gran ciudad, el son confuso de las armas, el hervir vividor de la inmensa población romana”. (Larra, 1835: 3) En este sentido, es necesario destacar que la voz del autor expresa pesadumbre, pues aquel recuerdo mítico de la populosa e imponente Mérida ya no existe y ha quedado reducido a [u]n silencio sepulcral y respetuoso [que] no es interrumpido siquiera por el «aquí fue» del hombre reflexivo y meditador”. (Larra, 1835: 3).

En conclusión, es imposible negar que Larra adopta una vocación filológica en el texto, pero la autonomía que alberga la voz del narrador, la

cual, a su vez, establece surtidos juicios y llena de parangones la escena, pone de manifiesto igualmente un estilo que enfatiza el “yo” del literato. Respecto de esto último, se debe mencionar que, si bien autores como Darío, Nájera o Martí reflejan en sus crónicas el espíritu de la filología y el consecuente quehacer del filólogo, este es solo uno de los aspectos que destacó de su escritura periodística. En relación con esto, en la mencionada obra de Larra, la labor filológica coincide con la primera acepción del término filología que entrega la RAE: “ciencia que estudia las culturas tal como se manifiestan en la lengua y en su literatura, principalmente a través de los textos escritos”.

Una tercera alternativa que entregó un componente histórico al cuadro de costumbres y promovió la aparición de la crónica modernista, es la elección de acontecimientos de actualidad como tema en los relatos.

Larra hizo esto en varias ocasiones, en textos como “Ascensión acróstica” (donde, como suele ocurrir en [él], la anunciada “ascensión” sobre Madrid no se realiza, pues el globo no se infla, en reseñas de libros como la que dedica a “El ministerio de Mendizábal” (un alegato político de Espronceda), y en su serie de reportajes sobre el “Ateneo científico y literario de Madrid”; tal vez también sería posible incluir en esta nómina por lo menos uno de sus artículos más notables, “El día de los difuntos de 1836”, el cual contiene varias alusiones a sucesos del momento, como el “motín de sargentos” ocurrido en La Granja en agosto de 1836 (citado por González, 1983).

En “El día de los difuntos de 1836” Larra no solo demuestra la consolidación del joven reportero como un prolífico articulista, sino que también evidencia su habilidad como un escritor de carácter e instinto literario, situándose para la posteridad entre los mejores exponentes de la literatura romántica española. La obra, a pesar de su corta extensión, encubre un preciado conjunto de opiniones que, pese a estar subordinadas a un hecho actual como tema, concatenan el pesimismo inmanente al estado anímico del periodista durante sus últimos años, esbozan conflictos políticos —como el motín de La Granja de San Ildefonso, la puesta en rigor de la constitución de 1812 y la desamortización de Mendizábal— y exhiben la estrategia discursiva del *flâneur* como un elemento ventajoso para la descripción urbana de Madrid, que emplaza a la ciudad como el panóptico idóneo donde desparrama sus críticas con firmeza. En este contexto, para llevar a cabo un análisis convincente, resulta oportuno determinar en un

primer aspecto, la estructura temática en la que se divide la obra. Para esto, al igual que en el análisis anterior, se ha intentado denominar tres fases que se perciben en el texto: 1) Cavilaciones sobre el día de los difuntos de 1836, 2) Observación y descripción del entorno y 3) Retorno a la pesadumbre, el sepulcro del “yo”.

Cavilaciones sobre el día de los difuntos de 1836

El primer segmento del artículo presenta un narrador protagonista que transmite, desde inicio a fin, una estética melancólica como proyección de su estado psíquico. Aquí, Larra utilizará el principio de temporalidad por engarzamiento, pues sumido en agudas preocupaciones internas, parece introducir la historia desde una perspectiva que no se relaciona directamente con el título del relato. No obstante, al progresar la narrativa, se observará que esta vuelve a confluir hacia un mismo hecho: el día de los difuntos de 1836. En esta sección, la memoria juega un papel esencial, ya que es a partir de ella que el narrador profiere sus intenciones temáticas. La vida ya no le asombra, es más, manifiesta su retiro de la escritura y la causa de ello: el autor ya no le asigna importancia a lo ha escrito o no en el pasado, pues es “[...] cuestión en verdad que dejaremos a un lado por hartamente poco importante en época en que nadie parece acordarse de lo que ha dicho ni de lo que otros han hecho. [...]” (Larra, 1836: 1) Cabe mencionar que Larra parece alienado, un misántropo en una sociedad que no logra entender ni lo comprende a él, quien expresa una actitud apática ante la existencia e, incluso, ante la propia muerte. En este sentido, el día de los difuntos de 1836 parece conformarse como una excusa válida para que el autor exteriorice su propia subjetividad y se libere de esta suerte de confinamiento psíquico, puesto que, al no asombrarle más la vida—cuestión que por cierto se expone explícitamente en el relato—, la reflexión acerca de la muerte se sostiene como una antítesis interesante que, sin querer y desde la incertidumbre, formula un preámbulo de su propia historia de vida. De esta manera, siempre conformando una estética del lenguaje asociado a este tema, expresará lo siguiente:

hoy, día de los difuntos de 1836, declaro que si tal dije, es como si nada hubiera dicho, porque en la actualidad maldito si me asombro de cosa alguna. He visto tanto, tanto, tanto... como dice alguien en El Califa. Lo que sí me sucede es no comprender claramente todo lo que veo, y así es que al amanecer del día de difuntos no me asombra precisamente que haya tantas gentes que vivan; sucédeme, sí, que no lo comprendo (Larra, 1836: 1).

Esta dicotomía sobre la vida y la muerte proporciona un significativo espacio de evasión —característica del romanticismo— que sirve para huir del confinamiento interno del individuo. Sin embargo, esto solo durará un instante, dado que la carga simbólica de la muerte se cierne una vez más, pero ahora con fuerza, sobre los pensamientos del autor:

En esta duda estaba deliciosamente entretenido el día de los Santos, y fundado en el antiguo refrán que dice: Fíate en la Virgen y no corras (refrán cuyo origen no se concibe en un país tan eminentemente cristiano como el nuestro), encomendábame a todos ellos con tanta esperanza, que no tardó en cubrir mi frente una nube de melancolía; pero de aquellas melancolías de que sólo un liberal español en estas circunstancias puede formar una idea aproximada (Larra, 1836: 1).

La melancolía que expresa Larra no solo tiene eco en la vida personal del artista. Si bien Dolores Armijo ya no está a su lado, la irrupción beligerante de conflictos políticos y sociales en España lo ha deprimido hasta el punto de haber querido exiliarse de su Madrid natal. A esta altura de los hechos, se ha producido la sublevación liberal que dio lugar al motín de los sargentos de la Granja y la puesta en marcha de la constitución de 1812 promulgada por las Cortes de Cádiz. Asimismo, la Regente María Cristina de Borbón ha sido obligada a entregar el poder al nuevo gobierno progresista liderado en la presidencia por José María Calatrava, quien entrega la cartera de Hacienda al previamente destituido Juan Álvarez Mendizábal. Todo ello, sumado al dolor que siente Larra por haber perdido a Dolores, indudablemente confluye para dotar de una increíble dureza a la melancolía descrita. Sumado a lo anterior, aparece la censura artística que siguió a estos tiempos de inestabilidad institucional entre liberales y conservadores. Aquel elemento, que se observará al progresar el relato, como dice C. Cortés (autor del capítulo dedicado a la biografía de Mariano José de Larra en el texto *Obras Completas de Fígaro* (1843)), caracteriza esta etapa de su vida:

Ya no es el instinto espontáneo del liberalismo lo que le inspira; son sus excesos y violencias lo que llama su atención; ya no critica las cosas preocupado su ánimo de las grandes ideas de perfección y progreso; es la amargura del hombre desengañado lo que le mueve a escribir: ya no es la

gracia, ni la ligereza, ni la amenidad lo que resalta principalmente en sus artículos, sino la aspereza, el coraje, la melancolía. Y es que todas sus esperanzas se han disipado; y es que todas sus ilusiones se han desvanecido; y es que un presente triste y desconsolador le hace desconfiar de todo porvenir risueño y fecundo (Cortés, 1843: XVII).

Como expresa Cortés, esta etapa en la vida del Fígaro está cargada de *spleen* y de misantropía, producto de una confabulación de circunstancias afectivas para el escritor. Larra lo hace explícito en esta parte del texto. Su melancolía, empero, no es comparable con la de los demás; es más intensa y se ha desperdigado con una incesante velocidad durante sus reflexiones iniciales. La expresión “nube de melancolía”, que aparece en el segundo párrafo del texto, esconde una verdad: todos pueden estar tristes, incluso los políticos, todos tienen válidas y poderosas razones para ello, pero nadie está más triste que él:

[U]n inexperto que se ha enamorado de una mujer, un heredero cuyo tío indiano muere de repente sin testar, un tenedor de bonos de Cortes, una viuda que tiene asignada pensión sobre el tesoro español, un diputado elegido en las penúltimas elecciones, un militar que ha perdido una pierna por el Estatuto, y se ha quedado sin pierna[...][,] un general constitucional que persigue a Gómez[...][,] un redactor del Mundo en la cárcel en virtud de la libertad de imprenta, un ministro de España y un rey, en fin, constitucional, son todos seres alegres y bulliciosos, comparada su melancolía con aquella que a mí me acosaba, me oprimía y me abrumaba en el momento de que voy hablando (Larra, 1836: 2).

Para finalizar este primer segmento del texto, y dar lugar a la observación del entorno de la ciudad de Madrid y las procesiones ciudadanas del día de los difuntos de 1836, Larra compone un párrafo que, cargado de un léxico asociado a la experiencia de la muerte, dará pie a una sutil crítica contra los gobiernos de España que, al mismo tiempo, le da fuerza al narrador para emprender rumbo hacia las calles de Madrid: “[O]ra sepultaba las manos en mis faltriqueras, a guisa de buscar dinero, como si mis faltriqueras fueran el pueblo español y mis dedos otros tantos gobiernos, ora alzaba la vista al cielo como si en calidad de liberal no me quedase más esperanza que en él” (Larra, 1836, p.2). Aquí se profieren las expresiones “sepulcro”, “sepultaba”, “lúgubre”, “monótono” y “entorpecida existencia”, lo cual confirma semánticamente lo expuesto en el análisis de este fragmento del artículo.

Observación y descripción del entorno

El “¡Fuera, exclamé, fuera!” (Larra, 1836, p.2) de esta segunda parte del relato inmediatamente alude al arquetipo de pequeño burgués contenida en la figura del *flâneur* francés. El callejeo sirve para dar cuenta de la observación crítica del espacio urbano. Larra es un paseante de Madrid, un paseante de la Puerta del Sol y un acérrimo e insurgente detractor de todos los símbolos patrios. Hay que recordar que el día de los difuntos constituye una festividad en la cual la población madrileña se dirige al cementerio de la ciudad para rendir homenaje a sus fallecidos. No obstante, Larra se ríe de todos ellos, pues, el cementerio no está fuera de Madrid, sino dentro. Madrid es un osario, una tumba decadente de sueños, de convicciones y de hedonismo:

Vamos claros, dije yo para mí, ¿dónde está el cementerio? ¿Fuera o dentro? Un vértigo espantoso se apoderó de mí, y comencé a ver claro. El cementerio está dentro de Madrid. Madrid es el cementerio. Pero vasto cementerio donde cada casa es el nicho de una familia, cada calle el sepulcro de un acontecimiento, cada corazón la urna cineraria de una esperanza o de un deseo (Larra, 1836: 2).

“¡Necios! [...] ¿Os movéis para ver muertos? ¿No tenéis espejos por ventura [...] ¡Miraos, insensatos, a vosotros mismos, y en vuestra frente veréis vuestro propio epitafio!” (Larra, 1836: 2). El inicio de este párrafo confirma su tesis, Madrid ya no es ciudad, Madrid es un panteón. Además, aquí subyace también otra idea importante: la muerte simboliza libertad. Por lo tanto, los muertos son los únicos que “viven” y que encuentran la paz:

Ellos viven, porque ellos tienen paz; ellos tienen libertad, la única posible sobre la tierra, la que da la muerte; ellos no pagan contribuciones que no tienen; ellos no serán alistados ni movilizados; ellos no son presos ni denunciados; ellos, en fin, no gimen bajo la jurisdicción del celador del cuartel; ellos son los únicos que gozan de la libertad de imprenta, porque ellos hablan al mundo (Larra, 1836: 2).

La caminata dirigirá los pasos de Larra hacia el barrio del Sol de Madrid, centro de toda actividad comercial e industrial, pero también política y social de la ciudad. Aquí comienza la observación y la crítica sobre el entorno de la ciudad. Cabe aclarar que no se puede tener certeza de que la

primera edificación que Larra observa sea el Palacio Real de Madrid, ya que, como apreciaremos más adelante, existen indicios que también pudieran sugerir que se trata del Palacio del Senado. No obstante, las alusiones al frontispicio de la estructura — “[a]quí yace el trono; nació en el reinado de Isabel la Católica, murió en La granja de un aire colado” (Larra, 1836: 2) —, al basamento del edificio— “se veían cetro y corona y demás ornamentos de la dignidad real” (Larra, 1836: 2) — y a la armería de Madrid — seguramente refiriéndose a la Real Armería, la cual se ubica a pocos metros del Palacio Real— parecen indicar que aquella tesis es correcta. Pero si esto es cierto, ¿por qué Larra luego de mencionar al Palacio Real de Madrid recurre a la figura de María de Aragón? No queda del todo claro. Así, pues, como se ha indicado, esta referencia podría aludir igualmente al Palacio del Senado, ya que este edificio, en el siglo XVI, así como lo indica la *Guía de Madrid: Manual del madrileño y del forastero* (1876), “albergó el Colegio de la Encarnación de la Orden de San Agustín, también denominado Colegio de Doña María de Aragón” (Fernández de los Ríos, 1876: 289). Cabe destacar que lo que se plantea anteriormente podría encontrar sustento en el hecho de que, tras las medidas desamortizadoras decretadas en 1835 por Mendizábal, este colegio pasó a transformarse en el edificio del Senado Español. Otra prueba pudiera ser la incautación del *Retablo de doña María de Aragón* de El Greco, sustraído durante la ley de desamortización del Colegio de la Encarnación de Madrid.

Larra continúa su paseo por las calles del Sol, sin perder de vista a la “Gobernación”, que pudiera tratarse del Ministerio de la Gobernación español de la época, y a la cárcel de Madrid, seguramente refiriéndose a la Cárcel del Saladero. Estas últimas dos afirmaciones que se hacen en el análisis no se pueden probar con toda certeza; sin embargo, constituyen deducciones válidas, dado el hecho de que tanto el edificio del Ministerio de Gobernación como el de la Cárcel del Saladero, quedaban ubicados bastante cerca de las otras construcciones visitadas por el escritor. Es importante explicar que Larra hace referencia a estos dos inmuebles en pos de la relevancia para la historia de su país y debido a la calificación de Madrid como un osario:

Alguno de los que se entretienen en poner letreros en las paredes había escrito, sin embargo, con yeso en una esquina, que no parecía, sino que se

estaba saliendo, aun antes de borrarse: «Gobernación». ¡Qué insolentes son los que ponen letreros en las paredes! Ni los sepulcros respetan. ¿Qué es esto? ¡La cárcel! Aquí reposa la libertad del pensamiento. ¡Dios mío, en España, en el país ya educado para instituciones libres! Con todo, me acordé de aquel célebre epitafio y añadí involuntariamente: Aquí el pensamiento reposa, en su vida hizo otra cosa (Larra, 1836: 4).

Es relevante señalar que estos edificios no son objeto de observación para el escritor por mera casualidad, sino, más bien, por un principio de causalidad que involucra estos escenarios con los recientes conflictos acontecidos en su patria. Por ejemplo, la casa del Ministerio de Gobernación “fue ocupada por la Dirección de Correos, la Administración del Correo Central, la Capitanía General, el Gobierno Militar y una guardia de prevención” (Fernández de los Ríos, 1876: 293), hechos que la transforman en un edificio con una fuerte carga política e ideológica respecto de otros espacios públicos. Por otra parte, La Cárcel del Saladero era considerado el lugar más siniestro de Madrid, porque allí la muerte no constituía el peor de todos los males. Ángel Fernández de los Ríos (1876) describe esta prisión de la siguiente manera:

[E]dificio lóbrego, oscuro, tenebroso, de estrechos corredores e inconvenientes habitaciones, donde viven confundidos los acusados de delitos leves con sospechosos de los crímenes más atroces; los sentenciados y rematados en espera de ir a su destino, con los que todavía tienen en sumario su proceso; los jóvenes que apenas han puesto el pie en la senda del vicio, con los más endurecidos criminales [...]. [A]quellas paredes reciben la expresión de los pensamientos de aquellos desgraciados, las más de las veces traducidos en groseras y repugnantes exclamaciones, bárbaramente formuladas otras en versos obscenos, y alguna en notables poesías (Fernández de los Ríos, 1876: 637).

A esta seguidilla de manifestaciones sepulcrales se le añadirán la Puerta del Sol, la Imprenta Nacional, la Victoria, los teatros, el Salón de Cortés y el Estamento de Próceres. No obstante, la tesis del osario persiste, ¿para qué ir al cementerio si ya estamos en él? Todo lo descrito por Larra no es más que un retazo de glorias pasadas, pues el Madrid en el que nació, vivió y murió, ya no es más que una necrópolis.

Retorno a la pesadumbre, el sepulcro del “yo”

Larra ha marchado por la ciudad, el viaje no ha sido grato. El Madrid que otrora fuera su casa, hoy es un camposanto. Sus palabras, aunque frías, denotan la sangre candente del nacionalista, ya que, aunque ría, también llora por España, llora por el cementerio, por sus muertos —él también es uno de ellos—. Y este malestar que padece, cual fuera un mal sueño, no es más que la confirmación de sus miedos más recónditos:

¡Fuera –exclamé– la horrible pesadilla, fuera! ¡Libertad! ¡Constitución! ¡Tres veces! ¡Opinión nacional! ¡Emigración! ¡Vergüenza! ¡Discordia! Todas estas palabras parecían repetirme a un tiempo los últimos ecos del clamor general de las campanas del día de Difuntos de 1836 (Larra, 1836: 6).

Así se llega a la última etapa del relato: El Fígaro de Armijo, de tanto perseguir a la muerte la ha encontrado. La confesión del final no es más que una confirmación de lo que todo lector apasionado puede colegir. Larra mismo está muerto y, cual espíritu al que le quedan cosas por hacer, ronda sigiloso persiguiendo sus demonios:

Una nube sombría lo envolvió todo. Era la noche. El frío de la noche helaba mis venas. Quise salir violentamente del horrible cementerio. Quise refugiarme en mi propio corazón, lleno no ha mucho de vida, de ilusiones, de deseos. ¡Santo cielo! También otro cementerio. Mi corazón no es más que otro sepulcro. ¿Qué dice? Leamos. ¿Quién ha muerto en él? ¡Espantoso letrero! ¡Aquí yace la esperanza! ¡Silencio, silencio! (Larra, 1836: 6).

Meses después de la publicación de este archivo, un llamado de Dolores Armijo reavivó el interés del escritor. No obstante, este será pasajero, pues un disparo directo al corazón evitará que vuelva a escribir para siempre, volviendo al sepulcro, al sepulcro del “yo”.

El romanticismo de Larra concierne la portentosa experiencia metafísica que une al autor y su obra, pero desde el escenario que exhibe su propia nación, de ahí la pertinencia de este análisis; de ahí que se utilice un hecho de actualidad como hilo conductor del relato; de ahí que este artículo sea un antecedente de la crónica modernista ¡pues quiebra, sí, quiebra con el clásico relato costumbrista!

Artículos de costumbres de Ramón de Mesonero Romanos

Ramón de Mesonero Romanos, en lugar de dirigir la agencia de su padre, se dedicó al periodismo, que era un oficio en el que realizaban comentarios variados sobre la vida pintoresca y tradicional de la ciudad. Este fue un escritor talentoso que, en su prosa lúcida, ingeniosa, en la que se subraya el acto de observación, retrató tipos, escenas y costumbres del Madrid del siglo XIX, con gusto por lo popular y con una actitud por algunos momentos moralista y satírica y, por otros, sagaz y un poco picaresca.

Con respecto a las diferencias que existen entre el artículo de costumbres de Ramón de Mesonero Romanos y de Larra, se debe indicar como un primer aspecto, la cuestión de actualidad. Mesonero de Romanos no releva únicamente hechos actuales o novedosos, sino también perfila con pomposa y ocurrente escritura los personajes y usanzas “tipo” que figuran en su memoria y conocimiento del pasado. En *Las Escenas Matritenses* (1851), específicamente en el apéndice *Contrastes*, es común encontrarse con numerosos títulos que se refieren a dicha aseveración. Así es como en el “El religioso” recordará con estima la labor hecha por los humildes pero diligentes anacoretas, y, de paso, reprochará duramente la malicia con que se les trató y dio a conocer públicamente:

El religioso, en fin, tiempo es de repetirlo, tiempo es de hacer justicia a una clase benemérita que la marcha del siglo borró de nuestra sociedad, no era, como se ha repetido, un ser egoísta e indolente, entregado a sus goces materiales y a su estúpida inacción (Mesonero Romanos, 1983: 214).

El estilo del análisis de “El lechuguino” es semejante al de “El religioso” en el sentido crítico, debido a que el autor demanda firmemente la vuelta de los mozos petimetres o pisaverdes de antaño, quienes endulzan sus recuerdos, a diferencia de los “nuevos jóvenes”, a quienes cataloga como “mancebos”, “escépticos”, “amargos” y “displícites”.

¡Oh Lechuguino! ¡Oh tipo fresco y lleno de verdor! ¿Dónde te escondes? ¡Oh muchachas disponibles! Rogad a Dios que vuelva; con sus botas de campana y sus enormes corbatas, sus pecheras rizadas y sus guantes de algodón. Rogad que vuelva; con sus floridas ilusiones y su escasa ilustración; con sus idilios y sus ovillejos; y sin barbas, sin periódicos y sin instinto gubernamental (Mesonero Romanos, 1983: 2016-217).

En “Los artistas” sus cavilaciones están cargadas de sátira e ironía, ya que desestiman la concepción decimonónica del artista español, que, a su juicio, emerge como una denominación que ha perdido la valía del pasado y es esgrimida con extrema falta de criterio. De esta manera dirá:

El que enciende las candilejas en el teatro, Artista; el motilón que echa tinta en los moldes, Artista también; el que inventó las cerillas fosfóricas distinguido Artista; el que toca la gaita o el que vende aleluyas, Artistas populares; el herrador de mi calle, Artista veterinario; el barbero de la esquina, Artista didascálico; el que saluda a Esquivel o quita el tiempo a Villamil, Artista de entusiasmo (Mesonero Romanos, 1983: 218-219).

Por último, en “El periodista”, su pluma subrayará con pujanza la importancia de este nuevo tipo —dádiva de la modernidad —que, a pesar de sus múltiples carencias e imperiosa juventud, vendrá a dominar y a influenciar copiosamente los destinos de la sociedad moderna. De este modo, y presagiando ingeniosamente lo que será el porvenir de los modernistas, señalará lo siguiente:

Su existencia data sólo entre nosotros, de una docena escasa de años; su investidura es voluntaria; sus armas no son otras que una resma de papel y una pluma bien cortada. Y, sin embargo, en tan escaso tiempo, con tan modesto carácter, y con armas de tan dudoso temple, el periodista es una potencia social, que quita y pone leyes, que levanta los pueblos a su antojo, que varía en un punto la organización social (Mesonero Romanos, 1983: 215).

Como se pone de manifiesto, en la escritura costumbrista de los textos señalados recientemente, no importa más la adopción de una temporalidad diacrónica en el relato que enunciar el “modelo” (popular) o “tipo” sobre el cual escribir. Es decir, se privilegia el accionar de la prosopografía por sobre el análisis del devenir histórico de los hechos descritos. Y, esto, que parece ser simplemente un detalle que distancia al cuadro de costumbres de la génesis de la crónica modernista, será, sin embargo, determinante para el nacimiento de este nuevo género.

En conclusión, la adopción de una perspectiva diacrónica-filológica, y la referencia a materias de actualidad (novedades) como tema central de los textos, permitió comprender que la dimensión histórica de los acontecimientos descritos en el cuadro costumbrista de Mesonero Romanos, a diferencia del de Larra, era estática, y reproducía solo “momentos” que, semejantes a una efigie, remitían únicamente a un

tiempo pasado o presente sin conexión alguna con el devenir⁷. La crónica, en cambio, vendrá a transformar dicha situación y sustituirá la entrega de estás “escenas” o “fotografías” pintorescas, por un escrito de continuidad y progresión temática, que en su argumento propondrá una discusión y un examen crítico de los sucesos que acontecen diariamente. En palabras de González:

[...] La escritura de la crónica no solo presupone una concepción lineal y progresiva del tiempo, sino que se ocupa de realizar un análisis del devenir: la crónica subdivide la progresión temporal en una multitud de instantes discretos, en una pululación de eventos que es necesario historiar, fijar dentro de una trama que es a la vez temporal y narrativa. [...]. (González, 1983:73).

Conclusión

En esta investigación, se examinó un corpus de artículos costumbristas de Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos, con el propósito de vincular las características escriturales de este género con el surgimiento de la crónica modernista. A partir de los postulados que se sostienen en el texto *La crónica modernista hispanoamericana* (1983) de Aníbal González, se intentó demostrar cómo el cuadro de costumbres español legó elementos textuales y estilísticos fundamentales al modelo de crónica desarrollado en América Latina a fines del siglo XIX e inicios del XX. Tomando en cuenta los datos presentados en el estudio, se extraen las siguientes conclusiones:

⁷ Respecto a las diferencias entre la escritura costumbrista de Mesonero Romanos y de Larra, resulta pertinente compartir una cita de la tesis *La sátira social de Mesonero Romanos y Larra* de Carlos G. Roselló:

En conclusión, el costumbrismo de Mesonero y el de Larra representan en muchos casos un haz y un envés, lo externo y lo interno, una dualidad de planos, un choque de perspectivas opuestas. He aquí el contraste primordial entre los dos articulistas. Sin embargo, ambos pintan a la misma sociedad. El hecho de que el Curioso Parlante sobresalga en retratar la fisonomía, lo externo de la sociedad española desde una perspectiva nacional, y Figaro se distinga en pincelar el revés, lo interno de la nación desde un punto de vista a menudo extranjero, no connota la oposición patente ni la mutua anulación de sus cuadros. Por el contrario, sus artículos se apoyan y refuerzan recíprocamente; se complementan los unos a los otros, como se complementan las dos caras de una moneda. (Roselló, 1973 : 16-17).

1) la escritura costumbrista de los dos autores seleccionados constituye un antecedente de la crónica modernista, en cuanto a la elección de temas, pues examina la vida cotidiana y las transformaciones sociales, políticas y culturales que ocurren en el territorio español.

2) En los artículos de Larra se observa claramente un alejamiento de la temporalidad sincrónica, propia del costumbrismo clásico; se adopta un enfoque filológico y se incluyen acontecimientos de actualidad como temática, lo que contrasta con los textos estudiados de Mesonero Romanos, en los que, más bien, se ponen en evidencia los “tipos urbanos” (personajes típicos) de Madrid, a modo de estampa o litografía.

3) Teniendo en consideración las características de la escritura costumbrista de Larra, es apropiado calificarlo como “cronista”, ya que estos artículos presentan cualidades discursivas y estéticas semejantes a las de la crónica literaria-periodística hecha célebre por autores/as como Rubén Darío, Manuel Gutiérrez Nájera, José Martí, Arturo Ambrogi, Augusto d’Halmar, Enrique Gómez Carillo, Joaquín Edward Bello, entre otros/as. Entre los aspectos en común que aparecen en el costumbrismo de Larra y que se presentarán posteriormente en la crónica modernista, se pueden mencionar los siguientes: en los textos del escritor español se observa una *escritura panorámica*, pues el narrador describe cada uno de los detalles que observa en los espacios que recorre. El autor asume una vocación que se puede adjetivar de *historiográfica*, ya que desea, mediante el oficio de articulista, transmitir un mensaje ligado a la historia y a la cultura de España a través del tiempo. El estado anímico del narrador (impregnado de una fuerte melancolía) es relevante para la comprensión de la trama de cada texto. Por último, es significativo mencionar que el autor asume la perspectiva de un corresponsal, hecho que vincula directamente el quehacer periodístico a la literatura.

Bibliografía

González, A. 1983. *La crónica Modernista Hispanoamericana*. Madrid: Ediciones José Porrúa Turanzas, S.A.

Fernández de los Ríos, A. 2002. *Guía de Madrid, manual del madrileño y del forastero*. Madrid: La Librería.

Larra, M. Las antigüedades de Mérida. [En línea]:
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/131695.pdf> [consultado el 10 de octubre de 2023].

Larra, M. 2018. *Obras completas de figaro*. Nueva York: Wentworth Press

Larra, M. El día de los difuntos de 1836. [En línea]:
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/130078.pdf> [consultado el 15 de octubre de 2023].

Larra, M. 1833. *El pobrecito hablador. Revista satírica de costumbre*. N°12, p. 3-24.

Mateo, A. 2001. Crónica y fin de siglo en Hispanoamérica (del siglo XIX al XXI). *Revista chilena de literatura*. N° 59, p. 14-39.

Mesonero Romanos, R. 1983. *Escenas Matritenses*. Madrid: Méndez editores.
Roselló, Carlos G. 1973. *La sátira social de Mesonero Romanos y Larra*. [En línea]:
https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc663146/m2/1/high_res_d/1002773795-Rosello.pdf [consultado el 15 de noviembre de 2023].



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





La transcréation dans la pensée poétique de Haroldo de Campos et d'Édouard Glissant

Claudio Gaete Briones

Alliance Française de Valdivia, Chili

gaetebriones@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7979-0514>

Reçu le 10-10-2023 / Évalué le 20-11- 2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cet article explore les approches de la traduction poétique chez Haroldo de Campos et Édouard Glissant, soulignant la traduction comme acte de création. Campos aborde la traduction comme recreation des formes poétiques, valorisant la matérialité des signes, tandis que Glissant privilégie une vision relationnelle où la traduction nourrit la diversité culturelle. Ensemble, ils considèrent la traduction comme une pratique dialogique et transformatrice, en rupture avec l'idéologie de pureté linguistique.

Mots-clés : transcréation, traduction, poésie

La transcreación en el pensamiento poético de Haroldo de Campos y Édouard Glissant

Resumen

Este artículo ensayo examina las visiones de Haroldo de Campos y Édouard Glissant sobre la traducción poética, viéndola como acto de creación. Campos considera la traducción una recreación de formas, enfatizando la materialidad de los signos, mientras que Glissant fomenta una visión relacional donde la traducción nutre la diversidad cultural. Juntos ven la traducción como práctica de diálogo y transformación, opuesta a la pureza lingüística.

Palabras clave: transcreación, traducción, diversidad, poesía

Transcreation in the Poetic Thought of Haroldo de Campos and Édouard Glissant

Abstract

The paper explores Haroldo de Campos and Édouard Glissant's perspectives on poetic translation as an act of creation. Campos views translation as a recreation of poetic forms, emphasizing the materiality of signs, while Glissant promotes a relational approach where translation fosters cultural diversity. Together, they see translation as a transformative, dialogical practice, challenging linguistic purity.

Keywords : transcreation, translation, poetry

*That the books are for personal use
only—could I swear it?
That not a word of them
is contraband—how could I prove it?*
Adrienne Rich, *The art of translation* (1998 :4).

Traducir es trasladar verbalmente de un espacio a otro, no sólo textos sino cosas, muestras, miembros, retazos de culturas dispares. Se trata de una acción, una iniciativa cultural. Claudio Guillén, Entre lo uno y lo diverso (1985: 352).

Introduction

Le présent article synthétise, corrèle et réfléchit autour des conceptions que sur le phénomène de la traduction ont développé dans leurs œuvres deux poètes de l'Amérique latine et la Caraïbe : Haroldo de Campos et Édouard Glissant. La première partie analyse les raisons faisant de la poésie une modalité verbale dont la forme spécifique constitue son signifié et son sens, un fait qui démontre son intraduisibilité et fait d'elle par conséquent un art à part entière. La deuxième partie cherche à comprendre le rôle que les deux poètes attribuent à la traduction dans la configuration de la mémoire et la création littéraires ; il s'agit de perspectives différentes et complémentaires sur la façon dans laquelle chaque littérature élabore sa particulière anthologie, tout en étant la bibliothèque elle-même une sorte d'anthologie. Haroldo de Campos souligne les zones de la mémoire littéraire mondiale que la traduction réactive et introduit dans un certain espace

culturel, le brésilien en l'occurrence, tandis qu'Édouard Glissant fait attention spécialement aux dynamiques de hiérarchisation et marginalisation à l'œuvre, généralement d'une façon implicite, derrière ce qu'on a traditionnellement appelé la littérature universelle. Dans les deux cas, tel que le considèrent Adrienne Rich et Claudio Guillén dans les textes mis en épigraphe, la traduction n'est pas une simple activité de commerce extérieur mais plutôt une initiative qui questionne les prémisses selon lesquelles on établit quand est-ce qu'un dialogue est licite et pertinent et quand il ne l'est pas, autrement dit, une action désobéissante à vocation de formation et transformation culturelle.

1. Signes : temps et matière

Un poète qui n'a pas survécu à la dictature – de signe opposé à celles de l'Amérique latine sur le plan idéologique mais assez semblable en ce qui concerne les pratiques de terrorisme d'État –, je parle d'Ossip Mandelstam, illustre, dans son commentaire à la *Divine Comédie*, la concrétion inséparable du sens et de la forme spatiale, d'une part :

Représentez-vous un monument en granit ou en marbre qui, par son intention symbolique, ne vise pas à représenter un cheval ou son cavalier, mais à mettre à nu la structure interne du granit ou du marbre eux-mêmes. En d'autres termes, imaginez une statue de granit élevée en l'honneur du granit, comme pour manifester son principe – vous aurez ainsi une notion assez claire de la manière dont s'imbriquent chez Dante la forme et le contenu (587);

et d'une autre part, l'indissociabilité du sens et de la forme temporelle :

Chaque période du discours poétique – qu'il s'agisse du vers, de la strophe ou de la composition du poème dans son entier – doit être regardée de la même façon qu'un mot isolé. Lorsque nous prononçons, par exemple, le mot « soleil », nous n'expulsons pas hors de nous une signification achevée – ce serait une fausse-couche sémantique –, mais nous traversons un cycle spécifique d'émotions (ibidem¹).

¹ Le traducteur français de Mandelstam, Jean-Claude Schneider, indique que le poète russe a pris cette remarque de Dante lui-même, dans son *Convivio*, concernant la langue vulgaire.

Concrétion et moment. Le premier cas s'intègre dans la conception générale de Mandelstam d'une poétique organique de la langue, qui dans les coordonnées d'Haroldo de Campos pourrait être comprise comme révélation métalinguistique ; le deuxième exemple correspond au cycle particulier du *quand* du mot, la temporalité de son vécu, la temporalité que celui-ci signale : par exemple les cycles de décolonisation historique et littéraire implicitement évoqués par des expressions comme « soleil de la conscience », de Édouard Glissant, et « les soleils des indépendances », d'Ahmadou Kourouma.

Dans la poésie concrète brésilienne qui émerge vers la moitié du siècle dernier il y a une récupération de l'anthropophagie culturelle de l'avant-garde du 22, et vis-à-vis de la génération suivante, celle du 45, une approximation à João Cabral de Melo Neto à la recherche d'une « précision architectonique » (Rodolfo Mata) de livres tels que *O engenheiro* (1945) et *Psicologia da composição* (1947). C'est-à-dire : ouverture vers le monde, audace synthétique ; et structure : la matérialité des signes au lieu de la vision néoromantique, l'expérimentation formelle plutôt que la spéculation autour des contenus.

Avec cette vision interne de tradition active, il apparaît évident, pour la perspective qu'Haroldo de Campos se fait de la littérature hispano-américaine, que « Paz corrigeait [...] la tradition nerudienne », dont il revendique malgré tout *Residencia en la tierra* et autres moments de sa poésie, en particulier *Canto general*. « Octavio Paz a apporté à nouveau la notion de structure au poème, une notion qui avait été suffoquée d'une certaine façon par la partie la plus répétitive de la tradition nerudienne, mais qui existait déjà dans des poèmes comme *Altazor*, de Huidobro, ou *Trilce*, de Vallejo » (*De la razón antropofágica* : 209 ; je traduis en français les citations de ce livre).

Alors que pendant l'après-guerre la littérature hispano-américaine accouche d'une seconde vague de rupture, autocritique et désabusée, qui s'en prend autant à la première avant-garde qu'au réalisme socialiste (Paz, *Los hijos del limo* : 208-209), cette période de l'histoire littéraire brésilienne se caractérise par un mouvement de poésie concrète qui s'écarte du surréalisme et de l'alchimie du verbe rimbaldienne, mais non pas de la stratégie de prise de position des avant-gardes : manifestes avec des

déclarations publiques et postulats utopiques, véhiculés par une action concertée de groupe. Il s'agit d'une modernité mallarméenne qui explore la possibilité d'intégrer structurellement le hasard au sein d'une œuvre en marche à sens métalinguistique (*cfr. A arte no horizonte do provável*). C'est pourquoi Haroldo de Campos est conscient du fait que « pour que la traduction soit possible, c'est nécessaire de comprendre quel est le fonctionnement de la langue du point de vue de la superstructure idéologique, religieuse, métaphysique, etc. » (*Razón antropofágica* 214), mais à une condition près : que l'entrée soit « physique, en mettant au centre le langage » (*ibidem*):

Dans une traduction [...], on ne traduit seulement le signifié, on traduit le signe même, c'est-à-dire, sa physicalité, sa materialité elle-même (des propriétés sonores, visuelles, enfin, tout ce qui forme, d'après Charles Morris, l'inconicité du signe esthétique, en comprenant par signe iconique celui « qui est d'une certaine manière semblable à ce qu'il dénote »). Le signifié, le paramètre sémantique, n'est que le cadre de référence de l'entreprise de recréation. Voici l'opposé de ce qu'on appelle la traduction littérale (189).

Ces idées s'actualisent pleinement dans ce que Mata appelle des « concrétions microstructurelles », lesquelles affluent vers le large *fleuve fertile* du poème néobaroque. Isidore Ducasse, alias le Conte de Lautréamont, configure dans ses *Poésies* une métaphore métalinguistique où se reflète la côte sud-atlantique de Montevideo, en clair contraste avec la Caraïbe : « La poésie n'est pas la tempête, pas plus que le cyclone. C'est un *fleuve* majestueux et *fertile* ». Un exemple de ces concrétions au début de *Galáxias*:

...um livro é o conteúdo do livro e cada página de um livro é o conteúdo do livro e cada linha de uma página e cada palavra de uma linha é o conteúdo da palavra da linha da página do livro um livro [...] há milumaestórias na mínima unha de estória por isso não conto por isso não canto por isso a nãoestória me desconta ou me descarta o avesso da estória que pode ser escória que pode ser cárie que pode ser estória tudo depende da hora... (157).

« Um livro é o conteúdo do livro » synthétise les idées de Max Bense (Campos fait référence à un essai paru dans la revue *Augenblick*, n° 1, 1958). Ce dernier affirme que l'information documentaire, qui relève du registre empirique, aussi bien que l'information sémantique, qui ajoute des

éléments non observables, présentent divers degrés de redondance sous la forme d'éléments prévisibles, remplaçables ou qui peuvent être reconstitués sous une autre forme. Dans l'information esthétique, en revanche, la redondance est quasiment absente, car ce genre d'information est inséparable de sa réalisation. Donc, Bense conclut que

la totalité de données d'une information esthétique est toujours égale à la totalité de sa réalisation, d'où son intraduisibilité [...] Dans une autre langue, ce sera, malgré son identité sémantique, une tout autre information esthétique. On en déduit, en plus, que l'information esthétique ne peut pas être interprétée sémantiquement (cité dans De la razón antropofágica : 187).

Haroldo de Campos comprend que l'écriture poétique, au sens transgénérique, était l'hypothèse de la traduction comme création-critique, « la démonstration de l'impossibilité théorique de la traduction littéraire implique l'affirmation de la traduction comme art » (188).

Un détour. Un exemple de l'intraduisibilité de l'information esthétique peut être trouvé chez Arnaut Daniel – pour Dante « il miglior fabbro del parlar materno » – et le savoir-faire avec lequel il transmet à son public et aussi à son « lectorio » (Violeta Parra) le vrai nom, caché sous le senhal de Mielhs-de-be, de celle qui *était probablement* la principale dédicataire de ses chansons : « leu sui Arnautz qu'amas l'aura », et aussi : « L'aur'amara », un prénom – Laura – que l'on entend mais qu'il n'a jamais écrit. Il faut aussi tenir compte du fait que la poésie des troubadours n'était presque pas lue, mais écoutée, interprétée par les ménestrels. Ces mots donnent une forme de concrétion microstructurale, ou comme dirait Campos, « da linguagem multifacetada » (*A arte* : 42), perception simultanée et licite comme lecture créative même si le nom historique de la dame était différent. En bref, selon Martín de Riquer, « on pourrait dire, de manière exagérée, qu'Arnaut Daniel n'a rien dit de nouveau, mais qu'il a tout dit d'une manière nouvelle » (22).

L'apport décisif de l'exercice de traduction à la pensée poétique de Haroldo de Campos explique l'importance qu'il attache à la structure et à la recreation de la forme. Glissant ajouterait : et du langage, ou, de la poétique. Mais en même temps, il ne faut pas perdre de vue le fait que la position de Campos n'était pas dissociable de sa conviction que l'action poétique, critique et transcréative devait être maintenue libre de toute instrumentalisation idéologique-politique, partisane, et ne devait pas être

esclave ou fonctionnaire d'un contenu programmatique, c'est pourquoi il a réaffirmé sa dissidence. Par exemple, dans «Oda (explícita) em defesa da poesia no dia de São Lukács» :

*os apparátchiki te detestam
poesia
porque tua propriedade é a forma
(como diria marx)
e porque não distingues
o dançarino da dança
nem das a César o que é de César
/ não lhe das a mínima (catulo):
saís com um poema pornô
quando ele pede um hino
[...]
dizem que estás à direita
mas marx (le jeune)
leitor de homero dante goethe
enamorado da gretchen do fausto
sabia que teu lugar é à esquerda
o louco lugar alienado
do coração
[...]
te detestam
lumpenproletária
voluptuária
vigária
elitista piranha do lixo
porque não tens mensagem
e teu conteúdo é tua forma
e porque és feita da palavras
e não sabes contar nenhuma estória
e por isso és poesia
como cage dizia
ou como
há pouco
augusto
o agosto:
que a flor flore
o colibri colibrisa
e a poesia poesia (2000: 117-127)*

Avec cette même méfiance à l'égard d'un art représentatif et officiel, il écrit dans *Galáxias* : « mas o povo cria mas o povo engenha mas o povo cavila o povo é o inventalínguas na malícia da mestria no matreiro da maravilha no visgo do improvisado tentando a travessia azeitava o eixo do

sol » ([1984] 2009 : 178). Une note de ce poème précise ce qui suit : « Défense de l'inventivité populaire contre les bureaucrates de la sensibilité, qui veulent endosser auprès du peuple, charitablement, un art officiel, de la « bonne conscience », idéologiquement rectifié, dirigé » (2009 : 339).

Dans l'essai « A palavra vermelha de Hoelderlin », qui date de 1967, trois ans après le coup d'État, Campos soutient que dans certains cas, la traduction d'une traduction ne serait pas nécessairement une « retraduction » ou un sous-produit dérivé, de second ordre, puisque, comme pour sa recreation de l'*Antigone* de Hölderlin, « o texto do genial poeta alemão é, por sua vez, um original », et d'ajouter : « Traduzi-lo não será mais traduzir uma tradução, mas traduzir um texto autárquico, autobastante, válido por si mesmo » (1972 : 102). Par conséquent, l'autarcie du texte traduit par Campos, l'autarcie du *Sophocle* de Hölderlin se déplaçant entre différents régimes de signes, c'est aussi une réponse valable en soi à ce contexte historique d'autoritarisme, une réponse au(x) régime(s) militaire(s) (de signes). Imaginons comment ces vers ont été lus au moment de leur publication, dans le *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro, 14 mai 1967) et dans le supplément littéraire *O Estado de São Paulo* (2 septembre 1967), dans lequel le *Sophocle-Hölderlin* de Campos, dans la voix d'Antigone, dit :

*Entre nossos irmãos o general distingue:
A um, coroa de honras fúnebres; humilha ao outro.
Etéocles no direito rito
É tratado, correto no sepulcro
Que impõe respeito às sombras sob a terra.
Porém a Polinices, pobre morto,
Proíbe-se dar túmulo ou lamento.
Há de jazer, proclama-se de público,
Sem lápide, sem pranto,
Fino pasto de pássaros rapaces.* (1972 : 103)

Le dialogue entre Antigone et Ismène lors du dîner initial de l'acte I présente aussi cette mobilité des significations, une mobilité qui est certainement une expression du probable dans l'art, de « l'intégration structurelle de l'élément aléatoire » (1972 : 23). Ainsi, la scène nous montre la dispute entre une femme soumise et une autre qui défie la force ; mais c'est aussi le débat sur la légitimité et le courage qu'il faut pour transgresser le décret de Créon. Dans ce dernier sens, il implique également un conflit intergénérationnel. Ismène dit : « Mulheres,/ Submissas aos mais fortes,/

Não podemos erguer-nos contra os homens », et tente de s'expliquer : « Eu nada subestimo. Apenas descompasso/ Por inábil do passo de revolta/ Dos meus concidadãos. Assim fui feita », à laquelle Antigone rétorque : « Esconde-te atrás disso. Quanto a mim/ Vou preparar o túmulo fraterno » (1972 : 104-105).

La controverse elle-même entre une vision active ou passive de la traduction (à partir du fait fondamental de savoir si un certain domaine littéraire traduit ou préfère importer des traductions), le défi de la création poétique et de la transcréation, ce « projet fou », semblent être ancrés dans l'intensité de la tragédie, désormais brésilienne, lorsque l'héroïne dit à sa sœur craintive « Deia a mim e ao meu louco projeto/ Desafiando a força. Afinal não me arrisco/ A morrer de morte sem beleza ». Et Ismène, bien qu'en désaccord, ne peut s'empêcher d'aimer la texture de la voix d'Antigone : « Se te parece parte. Ainda que insensata/ Me é caro o caro timbre de tua fala » (105).

Dans le poème « grécia en canárias », Haroldo de Campos reprend une question simple et moderniste de Hilda Doolittle, qu'il utilise comme épigraphe : « Que sont les îles pour moi, qu'est-ce que la Grèce... ». Campos s'interroge « a Grécia/ quem a decifrou/ para mim ? » et parmi les possibilités qu'il énumère, la leçon de relais du poète allemand réapparaît : « o epos rubro-cobre/ a túrbida palavra penserosa/ — púrpura prenunciando tempestade —/ a voz de Ismênia que interroga Antígone/ por Hoelderlin/ enunciada? », et aussi des conceptions apparemment éloignées telles que celles de la « pleine culture » (Pound) et de la « poétique organique » (Mandelstam) qui convergent dans sa propre proposition de poétique synchronique : « de Pound a Mandelstam —/ do fantasmal escarcéu polifloisfluido/ ao espessor de mel das cadências helenas/ ressurtas em cirílico? » (*Cristantempo (No espaço curvo nasce um)*, 2006 [1998] : 175).

La « redécouverte de la forme » n'implique pas une réduction de l'idée de concret poétique (Sarduy), le poème ne cesse jamais d'être en même temps une action concrète du citoyen (poésie civile), de l'homme (dans la perspective hellénique), de l'être humain dans le monde (poétique du divers). Des exemples respectifs de ces parcours, qui ne s'excluent pas mutuellement, sont Pier Paolo Pasolini, Ossip Mandelstam et Victor

Segalen. Une tradition active telle que celle promue par Campos l'est donc en raison de l'attention qu'elle porte à la matérialité et à la temporalité des signes, en raison de la relecture qu'elle fait d'elle-même (par exemple dans les douze essais rassemblés dans *Brasil transamericano*, traduction d'Amalia Sato, 2004), ainsi que grâce à son ouverture non mimétique aux littératures du monde où entre en jeu une sorte de métabolisme littéraire qui libère et utilise des énergies, qui resynthétise et invente de nouvelles formes irréductibles, d'anciens arrière-plans intraduisibles.

2. La traduction comme création et critique

Haroldo de Campos considérait Ezra Pound comme le plus grand exemple de traducteur-recréateur et voyait dans *Les Cantos* un travail en cours où le poète se critique lui-même et accumule des matériaux basés sur une série de traductions dont la catégorie esthétique est revendiquée comme création. La traduction est donc le démantèlement et le réassemblage de la tradition. « La critique par la traduction », dit Pound (1968 : 74), qui reconnaît dans la traduction un moteur de l'histoire littéraire, anticipant le concrétisme brésilien et en général la considération actuelle de la traduction dans les études littéraires. « Toute époque prétendument grande est une époque de traductions », écrit le poète états-unien, « à commencer par Geoffrey Chaucer, Le Grand Traducteur » (34-35) qui s'est nourri du latin, du français et de l'italien.

Antoine Berman affirme que pour les romantiques allemands, la traduction constitue « un double structurel de la *critique* » et que « la traduisibilité est le mode même de réalisation du savoir, de l'*Encyclopédie* » (31), dans le sens de « se verser dans tout, être versé dans tout, et tout verser dans tout » puisque tel est le « talent du traducteur » (33). En d'autres termes, nous sommes face à un prototype de ce que l'on appelle aujourd'hui l'interdisciplinarité, qui se réalise grâce aux dialogues entre différentes formes de savoir. L'interdisciplinarité en tant que traduisibilité réciproque ne résulte pas de la simple juxtaposition de différents spécialistes.

La traduction joue un rôle, non seulement momentané, dans la constitution d'une culture – *Bildung* dans le cas étudié par Berman. Cette théorie historique de la traduction cherche à répondre à trois questions axiales. Pourquoi traduire ? Développer et enrichir une culture par ses relations avec l'étranger. Comment traduire ? Avec la fidélité plutôt que comme un simple miroir du goût national, c'est-à-dire avec une véritable ouverture à la diversité. Et enfin, qu'est-ce qu'il faut traduire ? Autrement dit, quels sont les domaines de traduction auxquels la formation culturelle d'une société donnée devrait de préférence être ouverte (cf. 71). La traduction est un élément structurel de la *Bildung* ou de la formation culturelle allemande classique et romantique, car la configuration de l'expérience, qu'elle soit dans une dimension culturelle, artistique ou éducative, implique un voyage, et donc un récit, vers l'étranger et de retour à soi-même. La *Bildung* est donc l'image (*Bild* : image) d'un progrès dialectique vers soi-même.

La contemporanéité implique donc un processus de reconnaissance réciproque :

- le traducteur peut être traduit ;
- traduire fait partie du cycle plus large de se traduire ;
- la compréhension de soi-même ne passe pas seulement par la compréhension de l'étranger, mais aussi par la compréhension que l'étranger fait de nous.

Une littérature étrangère peut devenir un médiateur dans les inévitables conflits internes d'une littérature nationale et leur offrir une image d'elle-même qu'elle ne pourrait pas façonner par elle-même. Cette participation de l'étranger dans le local peut aussi enclencher une régénération dans une scène d'épuisement.

À l'appui de ces interprétations de Pound, Berman et Campos sur la valeur stratégique de la traduction, je tiens à intercaler un exemple que l'on trouve dans le Siècle d'or espagnol : les paroles avec lesquelles Pedro Laynez a préfacé la traduction d'*Os Lusíadas* faite par Benito Caldera, « son deuxième auteur » (65), et publiée en 1580 :

a él [el traductor] se le debe no menos en la traducción que al primer autor en la obra, porque siguiendo las verdaderas reglas de Horacio, no ha

ido tan atado a la letra, cuanto a lo más esencial de la sentencia, la cual ha puesto en números tan dulces, que tendrá bien por qué quejarse de sí mismo, quien leyendo tan suaves versos no conociere cuánto deben estimarse. (63-65)

D'autre part, dans *La Galatea*, Cervantès salue ainsi la version du jeune Caldera :

*Tú que del luso el singular tesoro
erigiste en nueva forma a la ribera
del fértil río, a quien el lecho de oro
tan famoso le hace adonde quiera;
con el debido aplauso y el decoro
debido a ti, Benito de Caldera,
y a tu ingenio sin par prometo honrarte,
y de lauro y de yedra coronarte. (Ibidem, cité dans 56)*

Une fois de plus, la poésie est le *fleuve fertile* qui fait naître et procrée de nouvelles formes dans la matière poétique ; que l'or est le trésor et pas un autre, dit Cervantès. Cette conception active de la traduction, dans laquelle Pound reconnaît un élément incontournable de la Renaissance italienne et espagnole, constitue l'un des vecteurs qui mobilisent la poésie et la critique d'Haroldo de Campos vers une conception de l'œuvre ouverte. Dans « A obra de arte aberta » (1955), il soulève la nécessité de structures créatives dans lesquelles interagissent des blocs d'idées qui se critiquent réciproquement, produisant ainsi une « somme poétique » (*De la razón antropofágica* : XV) : l'œuvre ouverte du baroque moderne ou néo-baroque qui déconstruit et reconstruit, par une parallaxe à travers les âges et les langues du présent, l'expression poétique et la notion de littérature mondiale.

Dans *A arte no horizonte do provável*, cette vision polyédrique se constitue à partir de cinq poétiques : « a poética do aleatório », « a poética do precário », « a poética da brevidade », « a poética da tradução » et « a poética da vanguardia », dont les interactions promeuvent et conduisent à un sixième visage : « por uma poética sincrónica ».

L'ouverture est générée par une interaction critique qui coïncide avec la traduction en relation de Glissant, pour qui la traduction signifie non seulement en raison de la relation bilatérale qu'elle met en mouvement,

mais surtout en raison de son potentiel d'introduction dans la diversité, l'hétérogénéité.

Un deuxième axe d'affinité se trouve dans la conception de la traduction comme création en soi : tandis que Campos considère que « la traduction de textes créatifs sera toujours *une récréation*, ou une création parallèle, autonome bien que réciproque » et que « plus un texte est plein de difficultés, plus il sera récréable, plus il sera séduisant en tant que possibilité ouverte de récréation » (*De la razón antropofágica* : 189), pour Glissant, la traduction invente une langue imprévisible à la fois pour la langue source et pour la langue cible : « Je vois la traduction comme une création autonome [...], non pas seulement un art de la translation particulière, mais un art de la relation globale, bientôt aussi nécessaire dans son parcours entre les langues que l'est la poésie ou l'art du récit dans l'exercice de chaque langue particulière » (*Traduire* : 8).

Ce qui les différencie sans aucun doute c'est leur familiarité avec le métier de traducteur. Campos dit que « lorsque les poètes concrets de São Paulo se sont donnés pour tâche de reformuler la poétique brésilienne actuelle, [...] se sont consacrés, tout au long de leurs activités théoriques et créatives, à un travail continu de traduction » (196), où il nous faut souligner la valeur de l'équipe de traduction des dix-sept *Cantos* de Ezra Pound, une version de dix fragments de *Finnegans Wake* réalisée en collaboration avec son frère Augusto, la traduction de troubadours provençaux anglais et « métaphysiques », en plus de Maïakovski, Mallarmé, Goethe, Brecht, Wang Wei, Paz, Dante, des poètes latins et grecs, des textes bibliques et du théâtre japonais, c'est-à-dire qu'il est lui-même un « Grand Traducteur ». En fait, il est très probable, bien qu'il ne soit pas possible de le dire avec certitude puisque Joseph Brodsky ne le mentionne pas par son nom, que ce soit lui, Haroldo de Campos, que le poète russe désigne dans un récit de son voyage au Brésil en 1978 comme « le Grand Traducteur (qui, de nous tous, à la réflexion, était peut-être l'écrivain principal, puisque la réputation du continent sud-américain reposait précisément sur lui) » (2015 [1995] : 64).

Pour faire contrepoids à l'expression de Maïakovski (« le peuple est un inventeur de langues »), Campos a également fait sienne l'une des devises de Pound : « Make it new », donner une nouvelle vie au passé littéraire par

la traduction, car celle-ci, écrit Campos, « met à la disposition des poètes et des amateurs de poésie tout un répertoire (souvent insoupçonné ou obscurci par la routinisation du goût académique et l'enseignement de la littérature) de produits poétiques fondamentaux, reconsidérés et vivifiés » (2000 : 190). Mais son effet n'est pas exclusivement critique-pédagogique, il diversifie aussi les possibilités du langage poétique et, pour Glissant, cet effet ne se limite pas à l'exercice concret de la création littéraire mais trouve des moyens de perfuser dans l'imaginaire culturel dans son ensemble, la traduction serait « une véritable opération de créolisation, désormais une pratique nouvelle et imparable du précieux métissage culturel » (*Introduction* : 45). Dans son *Anthologie de la poésie du tout-monde*, on peut lire la version française que Claude Couffon a faite de la « Ballade des deux grands-pères » de Nicolás Guillén (dans *West Indies Ltd.*, inclus dans *Obra poética 1920-1972* : 140), dans laquelle le poète cubain rappelle sa véritable opération de créolisation :

*África de selvas húmedas
y de gordos gongos sordos...
—¡Me muero!
(Dice mi abuelo negro).
Aguaprieta de caimanes,
verdes mañanas de cocos...
—¡Me canso!
(Dice mi abuelo blanco).
Oh velas de amargo viento,
galeón ardiendo en oro...
—¡Me muero!
(Dice mi abuelo negro.)
¡Oh costas de cuello virgen
engañadas de abalorios...!
—¡Me canso!
(Dice mi abuelo blanco).
[...]
Don Federico me grita
y Taita Facundo calla;
los dos en la noche sueñan
y andan, andan.
Yo los junto.*

Dans l'introduction de son étude sur les poètes-traducteurs du romantisme allemand, Antoine Berman réfléchit sur ce précieux métissage culturel, non plus comme violence coloniale mais comme probabilité de

dialogue, le dialogue lui-même étant l'*intention* qui guide l'éthique de la traduction. Par conséquent, la traduction se confronte à la structure ethnocentrique de chaque culture, à ses présomptions de pureté et de suffisance, à ses ordres d'appropriation et de réduction. Au contraire, Berman comprend que « la *visée éthique* du traduire s'oppose par nature à cette injonction : l'essence de la traduction est d'être ouverture, dialogue, métissage, décentrement. Elle est mise en rapport, ou elle n'est *rien* » (16).

Quatre éléments qui décrivent involontairement les traits principaux des poétiques de Glissant et de Campos :

- ouverture (ouverture au rhizome des langues, œuvre ouverte) ;
- dialogue (poétique synchronique) ;
- métissage (créolisation) ;
- et décentrement (pensée en archipel).

La traduction est une poétique de la relation, ou elle n'est rien. Traduire implique de mettre en relation des totalités non totalitaires ; dans une situation extrême, la traduction interpose une résistance non violente au fratricide (*Antigone*).

L'inventivité qui entre en jeu ne concerne pas seulement les équivalences entre deux systèmes linguistiques, Glissant souligne leur potentiel créatif, produisant un nouveau sens :

Par l'effet des flux de traduction (parmi d'autres transferts agissants) les lieux du monde se révèlent à nous, ils deviennent des lieux-communs, lesquels ne se figent pas en réceptacles, mais s'ouvrent en creusets bouillonnants porteurs de sens nouveau, où à chaque fois une pensée du monde se rencontre, et prolonge et féconde une pensée du monde. (2005 : 145).

On y voit, une fois de plus, l'idée de versabilité infinie et sa proposition de tout traduire dans tout, comme l'enseigne l'étude d'Antoine Berman. C'est l'acte de doter le commun d'un sens plus profond ou plus élevé, de projeter le connu dans l'inconnu, de dévoiler le mystérieux dans l'habituel, de découvrir l'infini dans l'apparemment fini. Mais il s'agit aussi de l'esprit encyclopédique qui traverse tout avec un mouvement émancipé de la prédétermination, et enfin, de la théorie de la version infinie dans laquelle la vie elle-même est élevée en permanence à une puissance qualitative, une

élévation qui est en même temps une descente. « ¿No subimos acaso para abajo? » (César Vallejo, dernier poème de *Trilce*).

La poésie est traduction par la communication qu'elle ouvre entre l'étrange et le familier ; la poésie traduit l'expérience en une image autonome. La traduction enlèverait à l'œuvre une couche empirique et locale qui l'arrête, et l'élèverait ainsi à une énième puissance.

Face à la proximité du présent, il s'agirait de l'éloigner pour qu'il se révèle, d'emmener le présent loin par la traduction du passé dans le présent, par la traduction du présent dans l'avenir. L'être humain est en partie dominé par la langue qu'il parle, mais cette langue est aussi une matière souple dans laquelle la pensée, active, autonome, cherche à créer de nouvelles formes, à s'exprimer et à modifier ainsi le langage lui-même.

L'art de la traduction est l'un des arts d'avenir les plus importants, pensait Glissant à la fin du siècle dernier. Un avenir que nous devons comprendre comme notre propre présent, bien au-delà du XXI^e siècle. Dans *l'Introduction à une poétique du divers*, il soutient que le principe de la traduction, par le passage même qu'elle fait d'une langue à une autre, constitue la souveraineté de toutes les langues du monde. Ainsi, la traduction suggérerait l'imaginaire de la totalité, car même lorsque le traducteur est confronté à l'unicité de chaque langue, il ne peut établir aucune relation entre elles si ce n'est en présence du grand horizon de toutes les autres, même s'il ne les connaît pas. Quoi qu'il en soit, leurs connaissances n'atteindront jamais au-delà d'un petit nombre de langues dans le concert mondial de milliers de langues. Pour être plus précis, 7 168 langues sont vivantes aujourd'hui, dont environ 40 % sont des langues ne comptant pas plus d'un millier de locuteurs, alors que plus de la moitié de la population mondiale est concentrée dans seulement 23 langues². Cette ignorance, plutôt que de révéler une conjonction contradictoire, une opposition entre l'imaginaire des langues et les limites linguistiques de chaque écrivain et de chaque locuteur en général, renvoie précisément à une condition de cette présence, le trait principal avec lequel la totalité nous est offerte, c'est-à-dire son caractère insondable et, à la limite, inconnaissable.

² <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/> [consulté le 15 septembre 2023].

C'est vers cette idée de totalité que s'oriente ce que Umberto Eco appelle la poétique de la liste (ou encore, distribution, catalogue, énumération), dont l'accumulation de référents n'est pas possible de reproduire ici. L'un des premiers exemples de cette poétique est bien sûr le catalogue des navires dans le chant II de *l'Iliade*. Homère (ou notre personnification de ses re-créateurs) dit, dans la version de Fernando Gutiérrez :

*Decid, Musas, que estáis habitando mansiones olímpicas,
y que todo lo veis y sabéis por ser diosas eternas,
pues nosotros, que nada sabemos, oímos su fama,
cuáles eran todos los dánaos, los jefes y príncipes.
Porque ni enumerar ni nombrar tanta gente podría,
ni aun teniendo diez lenguas ni aun cuando tuviese diez bocas,
una voz incansable y un pecho potente de bronce;
sólo pueden las hijas de Zeus, portador de la égida,
las olímpicas musas decir cuántos fueron en Troya. (484-492)*

Il est vrai que la « voix infatigable », le « puissant coffre de bronze », même les « dix bouches », soulignent la corporalité, l'ampleur, la puissance qui manque, mais la reconnaissance que « même n'ayant pas dix langues » pourrait se souvenir de toutes les langues admet aussi une lecture depuis la perspective du multilinguisme, une forme de contenance, de prudence face à l'hybris de la totalisation « car nous ne savons rien. » Homère dit, pour l'exprimer en termes modernes, que ni un surhomme ni un cyborg à la mémoire augmentée ne sauraient les nommer tous, et qu'il vaut mieux accepter (la métaphore) qu'un immortel aurait la faculté d'englober la totalité – bien que, hélas, pas du point de vue du vivant.

La clé réside dans l'incompréhensibilité de la diversité, dans la limitation de nos diagrammes face à celle-ci. C'est aussi *parce que* nous ne les connaissons pas que nous écrivons en présence de toutes les langues du monde, c'est-à-dire que la vocation à entrer dans l'inconnu et la nécessité d'établir le sens et la valeur sur le fond de ce qui est incommensurable et mystérieux, nous conduit à leur présence. La connaissance s'estime sur la base de la conscience de sa propre ignorance, sinon elle devient un dogme.

Il n'y a pas de deuil dans la traduction pour la majuscule perdue de l'être ou pour la pureté de la filiation qu'une telle ontologie suppose. On pourrait dire que l'ontologie se traduit par l'anthologie, et qu'à travers ce passage

entrent en conflit le critère de la diversité et celui de la qualité, ce dernier étant défini selon le degré d'adéquation à la tradition centrale ? Quoi qu'il en soit, dans quelle mesure est-il représentatif un canon littéraire postulé comme « occidental » sur la base d'une anthologie composée principalement d'œuvres en langue anglaise (49 sur 56 auteurs) ? Je parle de *Poets and poems* (2005) de Harold Bloom. Si l'on la compare à *Une anthologie de la poésie du Tout-Monde*, on y trouve des textes de vingt-huit langues. Est-ce là ce genre d'approches qu'Édouard Glissant considérerait comme des formes de la pensée-racine ?

La relation de traduction renonce à la pensée-racine à la poursuite des rattachements horizontaux de l'hétérogène à l'hétérogène, selon l'expression de Gilles Deleuze et de Félix Guattari. Rappelons que le caractère décentré du rhizome constitue l'une des qualités déterminantes de cette métaphore onto-épistémologique. Plus que le mot lui-même (rhizome), il faut garder à l'esprit l'accent mis sur une proposition de décentralisation, laquelle implique une émancipation de la conscience face aux binarismes et aux oppositions intéressées (dans la domination) qui fabriquent les savoirs coloniaux et autoritaires : civilisation et barbarie, écriture et oralité, raison et corps, etc. (cfr. « Introduction : Rhizome », en *Mille Plateaux* ; et Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*).

Ce que les impératifs de la filiation ont diffusé, dans l'entreprise coloniale, ce sont les philosophies de l'Un, alors que la notion de rhizome, conservant l'enracinement, s'oppose à la racine unique, totalitaire, prédatrice, et tente d'approcher une vision de la totalité et de l'unité déployée plutôt par extension que par filiation, c'est pourquoi elle propose une poétique de l'enracinement qui s'étend en réseaux et qui n'implique pas nécessairement la sédentarité mais plutôt des formes de nomadisme circulaire (cf. « L'étendue et la filiation », dans *Poétique de la Relation*).

Le renoncement dont parle Glissant n'est donc pas un deuil mais plutôt une célébration des littératures émergentes à la lumière d'un nouveau soleil de la conscience. La métaphore bio-réticulaire y participe, bien qu'elle soit déjà quelque peu épuisée de nos jours, puisqu'elle est l'un des outils qui ont sculpté l'épistémè littéraire actuelle :

Le renoncement je l'explique par le fait qu'on commence à prendre conscience que l'être d'une langue n'est pas exclusion de l'être d'une autre

langue. Et c'est à ça qu'on renonce, à cette croyance que l'être d'une langue c'est un arbre, et on commence à comprendre que l'être d'une langue est un rhizome. Donc ce renoncement-là est un renoncement à un absolu linguistique pour entrer de plus en plus dans un relatif linguistique (18).

Confronté à la question identitaire de « l'être national », Haroldo de Campos arrive aussi à une sorte de gérondif ou de mouvement, à une œuvre en marche, car il considère qu'une telle catégorie, « l'être brésilien », ne pouvait trouver de réponse que dans la recherche constante de la différence, comme si à travers cette même recherche la culture brésilienne construisait sa propre manière d'être universelle. Comme le souligne Rodolfo Mata, cela implique une altération des relations centre-périphérie dans la mesure où, pour Campos, les auteurs latino-américains tels que Borges, Paz, Lezama Lima et Guimarães Rosa, peuvent être considérés comme des « barbares alexandrins » qui « digèrent » d'autres cultures, en premier lieu européennes, les resynthétisent et éliminent ce qui ne leur est pas utile (XVIII). En réalité, plus qu'en référence à d'autres cultures, ce dont il s'agit ici c'est du passé des langues véhiculaires américaines elles-mêmes et de leur différence européenne dans le présent. Observons aussi, à propos de l'expression « barbares d'Alexandrie », que les vers figuratifs, c'est-à-dire concrets, descendent jusqu'à nos jours précisément de la période alexandrine de la poésie grecque.

Mais cette recherche de la différence ne découle pas seulement de l'idée d'anthropophagie culturelle, mais concerne également des formes de la culture baroque, y compris la Renaissance et l'héritage médiéval, qui arrivent déjà développées en Amérique. C'est ainsi que se sont réunis les deux versants de la poésie concrète, lesquels, selon les mots de Manuel Ulacia, correspondent à : la « cuidadosa lectura que hizo el poeta [...] de aquella tradición que parte de Mallarmé y desemboca en las vanguardias », et la « lectura de los barrocos de lengua portuguesa y española » (*Transiderações* : 11). Par conséquent, selon Campos, les littératures latino-américaines – à ce stade, leur lecture s'étend au-delà du Brésil – manquent d'enfance (de *infans* : ce qui ne parle pas), comme si elles étaient déjà nées en parlant un « código extremadamente complejo ».

Dans son essai « Da razão antropofágica : diálogo e diferença na cultura brasileira », ([1980] 2000), Haroldo de Campos écrit : « Articularse como

diferencia en relación con esa panoplia de *universalia*, he ahí nuestro 'nacer' como literatura ». Cette affirmation est liée à deux fronts : 1) le rôle de la métaphore anthropophagique – qui transfère la métaphore bioréticulaire du rhizome au règne animal – et 2) le thème de la décentralisation de la différence.

Primo, pour le mouvement concrétiste, la différence que la culture brésilienne cherche et revendique dans sa pluralité fait de l'opération de traduction et, plus largement, de « l'anthropophagie » de Oswald de Andrade, une forme de « devoración crítica del legado cultural universal, elaborado no a partir de la perspectiva sumisa y reconciliada del 'buen salvaje' [...], sino según el punto de vista insolente del 'mal salvaje', devorador de hombres blancos, antropófago. [...es] una transculturación » ([1980] 2000 : 4).

La métaphore nutritive-digestive avec laquelle la tradition brésilienne a donné de la force à l'activité traduisante se réfère à la construction organique d'une vision de la littérature mondiale qui, plus qu'une liste d'auteurs, constitue une poétique, un *modus operandi* de la mémoire littéraire de et dans le présent. Elle n'aspire pas à l'originalité, mais à la convertibilité. Nous le trouvons, par exemple, dans ces mots de T. S. Eliot, qui partent de l'anthropophagie et se terminent par la poétique synchronique :

We need a digestion which can assimilate both Homer and Flaubert. We need a careful study of Renaissance Humanists and Translators, such as Mr. Pound has begun. We need an eye which can see the past in its place with its definite differences from the present, and yet so lively that it shall be as present to us as the present. This is the creative eye... (The Sacred Wood : 70).

Secondo : la différence décentralisante, sur laquelle Pascale Casanova écrit :

en su enfrentamiento a la cuestión de la lengua, los escritores de los espacios "descentrados" tienen ocasión de desplegar el universo completo de las estrategias mediante las cuales se afirman las diferencias literarias. La lengua es el objeto primordial de las luchas y las rivalidades distintivas: es el recurso específico con el cual, o contra el cual, van a inventarse las soluciones a la dominación literaria (331-332, traduction de Jaime Zulaika).

L'auteur estime qu'il est possible d'analyser les rébellions et les révolutions promues par les écrivains déshérités « en s'en tenant aux

solutions linguistiques imaginées par eux » (332). L'éloignement linguistique et littéraire du centre détermine que « la question de la 'différence' linguistique est posée à tous les dominés littéraires » (333), qui, en écartant la voie de la mimesis appropriative d'une assimilation hyper-correcte, sont appelés à combattre en eux-mêmes toute forme de soumission ou de docilité, c'est-à-dire de simple réactivité face à la norme métropolitaine.

Il convient de noter que sous la formule parfois excessive du « dominé littéraire », Pascale Casanova ne place pas exclusivement les langues de peuples ou de pays sous-développés ou démographiquement petits, ou ayant une histoire littéraire récente. Ainsi, des langues répondant à deux critères : une large diffusion et des traditions littéraires parmi les plus anciennes du monde, comme c'est le cas du chinois mandarin et de l'arabe, ont néanmoins peu de reconnaissance sur le marché international. C'est également le cas pour les langues qui répondent au deuxième critère mais qui ne sont parlées que dans de petits pays, comme le grec, le danois ou le persan. Un troisième groupe serait constitué de langues créatives que l'auteure qualifie de « récentes, érigées, au moment de l'indépendance, en une langue nationale », où elle inclut le catalan, le gaélique, le coréen, l'hébreu... Et enfin, les langues orales qui n'ont pas encore établi de système d'écriture ou qui ont déjà commencé à conquérir une place dans l'espace littéraire mondial ; l'auteure pense ici aux langues africaines et créoles (334), auxquelles il faut ajouter, dans le cadre de notre étude, les langues indigènes d'Amérique ou Abya Yala.

Celles de Campos et de Casanova sont des visions complémentaires, bien que différents, je crois, dans le placement des accents : si pour Casanova « les solutions à la décentralisation et à l'éloignement des écrivains 'excentriques' » tracent « une gamme universelle que nous engloberons sous le terme générique de traduction », Campos construit, à la croisée anthropophage du métalangage et du néo-baroque, « une perspective de la tradition brésilienne (et latino-américaine) comme tradition décentralisatrice ». (Mata, 2000 : XVI). Autrement dit, est-ce que l'opération décentralisatrice de la traduction constitue-t-elle une tentative de résoudre le problème de l'accès à la centralité littéraire du marché et de l'académie ? Avec qui la traduction exercée par les « dominés littéraires »

cherche-t-elle à communiquer ? Quelle *paideuma* résulte de la relation en traduction (Glissant) et de l'opération transcréative (Campos) ?

Paideuma : la connaissance acquise, la transformation par l'expérience de la conscience émue, le principe génétique-métaphysique de la civilisation ; ce sont là quelques approximations du concept de Leo Frobenius, que Haroldo de Campos utilise dans le sens d'un « elenco de valores essenciais, culturalmente atuantes no momento histórico » (1972 : 48) et puis combine avec l'idée de « pleine culture » (Pound) et de poétique synchrone, dans des cas comme celui-ci : « Há uma presença de Kurt Schwitters no *paideuma* axial da poesia contemporânea » (51). La récolte de la *paideuma* d'une nouvelle poésie répondrait aux besoins d'expression communs aux artistes visuels, aux musiciens et aux poètes (48).

Il y a un élément qui ne peut pas être négligé dans le sens et la motivation de ces solutions décentralisatrices : elles constituent « une sorte de continuum de sorties incertaines, difficiles et tragiques ». En fait, cette phrase de Casanova semble être une définition de *la contrainte poétique* à l'égard de la création poétique dans des contextes de « relation de violence-résistance » ou de « situation bloquée ». Les chemins ou « sorties » comprennent de multiples stratégies d'interaction entre les langues et les littératures qui sont à leur tour de profondeur différente :

adopción de la lengua dominante, autotraducción, obra doble [par exemple, Lorenzo Aillapán, Frankétienne] y doble traducción simétrica, creación y promoción de una lengua nacional y popular o ambas [Violeta Parra et le chant chilien, Brathwaite et le nation language], creación de una escritura nueva, simbiosis de las dos lenguas (como la famosa «brasilización» del portugués realizada por Mário de Andrade... (336).

La poétique contrainte est alors la réponse à tout système de pensée unique, mais c'est aussi le débat qui abandonne le principe de « ceci ou cela », « l'un des deux ». L'exercice du monde-totalité pose une difficulté considérable et suppose précisément un renoncement à ce que Glissant appelle « les pensées continentales, pour leur poids, leur puissance, leurs possibilités de contrainte », « qui ont si bellement, mais si cruellement aussi, régi les histoires du monde ». Les alternatives qu'il propose impliquent le recodage des traces subliminales ou de celles qui sont restées en dessous du seuil d'une histoire culturelle communicable et constructive.

Glissant les appelle « pensées archipéliques, pensées fragiles certes, toujours menacées, mais accordées à l'infinie variété contradictoire de notre univers, pensées de l'errance où l'imaginaire rencontre le notionnel, pensées de la trace, et non pas de la route toute faite » (2010 : 8).

Conclusion

La poétique de la Relation implique une actualisation littéraire de ce que Glissant appelle les « emmêlements » des processus historico-culturels et c'est bien pourquoi rarement elle coïncide avec une certaine délimitation administrative et géopolitique, « les Amériques s'archipélisent, elles se constituent en régions par-dessus les frontières nationales » (44). Les traces sont éparpillées. Plus que la négation des routes canoniques, la pensée archipelique promeut un rapport vif et généreux à la tradition, dans sa singulière pluralité, d'où l'élargissement de son horizon et le rétablissement de l'horizontalité entre les fleuves de la littérature.

Haroldo de Campos : le patrimoine littéraire supranational, constitué de livres s'autorisant le transfrontalier et que doit être traité de manière autonome, étant entendu que la dévoration ne peut, par définition, se réaliser par procuration, et que traduire équivaut à inventer une manière de lire et aussi de convoquer une assemblée, une sorte d'anthologie : la bibliothèque publique. Édouard Glissant : la Relation qui se dessine lorsque l'on pense la pensée, l'interrogation indéfectible de la bifurcation de l'Histoire (littéraire) et des Mémoires (poétiques). La contre-poétique, comme l'appelle le poète martiniquais, est donc le plus grand obstacle à la poésie, née de l'opposition entre la langue utilisée et la langue nécessaire, entre les limites fictionnelles du canon et, de l'autre côté du fleuve, l'insaisissable multiplicité des chansons et des histoires, dont l'une des stations est le livre, mais qui ne se réduit pas seulement au livre. De plus, l'œuvre vers laquelle le livre conduit dépasse ce dernier, tout comme le livre a traduit à son tour une expérience du monde. C'est ce que le poète brésilien appelle la transcréation.

Bibliographie

- Berman, A. 1984. *L'épreuve de l'étranger*. Paris : Gallimard.
- Brodsky, J. 2015. *Del dolor y la razón* [1995] (A. Martí García, Trad.). Siruela.
- Camões, L. de. 1986. *Los Lusíadas* (B. Caldera, Trad.; N. Extremera & J. A. Sabio, Eds.). Cátedra.
- Campos, H. de. 1972. *A arte no horizonte do provável*. Perspectiva.
- Campos, H. de. 2000. *De la razón antropofágica y otros ensayos* (R. Mata, Trad. y Pról.). Siglo XXI.
- Campos, H. de. 1987. *Transiderações. Transideraciones* (M. Ulacia & E. Milán, Comps. y Trans.). El Tucán de Virginia.
- Campos, H. de. 2006. *Crisantempo* (A. S. Robayna, Trad.; Ed. bilingüe). Acantilado.
- Campos, H. de. 2009. *Hambre de forma. Antología poética bilingüe* (A. Fisher, Ed.). Veintisiete letras.
- Casanova, P. 2001. *La República mundial de las letras* [1999] (J. Zulaika, Trad.). Anagrama.
- Daniel, A. 1994. *Poesías* (M. de Riquer, Ed. y Trad.). Sirmio.
- Darwish, M. 2004. *État de siège* [2002] (E. Sanbar, Trad.; Fotografías de O. Thébaud). Actes Sud.
- Derrida, J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Galilée.
- Eliot, T. S. 1920. *The sacred wood: Essays on poetry and criticism*. Methuen & Co. [En ligne]: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/57795/pg57795-images.html> [consulté le 15 septembre 2023].
- Glissant, É. 1995. Traduire : relire, relier. In : *Onzièmes assises de la traduction littéraire* (Arles 1994). Actes Sud. (Abrégé et modifié dans *Introduction à une Poétique du Divers*, p. 45-46).
- Glissant, É. 1996. *Introduction à une Poétique du Divers*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 2005. *La cohée du Lamentin*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 2010. *La terre le feu l'eau et les vents : Une anthologie de la poésie du Tout-Monde*. Galaade/Institut du Tout-Monde/Maison de l'Amérique Latine.
- Glissant, É. 2010. *L'imaginaire des langues : Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 2010, janvier 15. Traduire la relation des langues (L. Pattano, Entrevue). *Mondesfrancophones: Revue mondiale des francophonies*. [En ligne] : <http://mondesfrancophones.com/dossiers/edouard-glissant/traduire-la-relation-des-langues-un-entretien-avec-edouard-glissant/> [consulté le 15 septembre 2023].

Guillén, N. 2001. *West Indies, Ltd. (1934)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [En ligne] : <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmchh6g9> [consulté le 15 septembre 2023].

Guillén, C. 1985. *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona : Editorial Crítica.

Institut du Tout-Monde. 2014. *Accueil*. [En ligne] : <http://www.tout-monde.com> [consulté le 15 septembre 2023].

Lenz, R. 1940. *El español en Chile*. Universidad de Buenos Aires.

Mandelstam, O. 2018. *Œuvre complètes* (J.-C. Schneider, Trad.). Le bruit du temps – La Dogana.

Mandelstam, Ó. 2004. *Coloquio sobre Dante* (S. Ancira, Trad.). Acantilado.

Pizarro, A. 2004. *El sur y los trópicos: ensayos de cultura latinoamericana*. Universidad de Alicante.

Pound, E. 1968. *Literary essays*. New Directions.

Vallejo, C. 2006. *Obra poética completa* (A. Ferrari, Intro.). Alianza.

Rich, A. 1998. The Art of Translation. *The American Poetry Review*, 27(3), 1-36.



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





Dialogues interculturels : repenser la vision du monde mapuche à partir de l'éducation alternative au Chili

Ignacio Reyes Cayul

Universidad de Playa Ancha

ignacio.reyes@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8494-716X>

Silvana Salvarani Pometto

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

silvana.salvarani@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7109-1769>

Reçu le 17-10-2023 / Évalué le 10-11- 2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cet article examine l'inclusion d'éléments de la culture mapuche dans les écoles alternatives au Chili à travers une étude de cas qualitative dans six écoles de la cinquième région. Nous avons mené des entrevues semi-dirigées avec des gestionnaires. Dans les écoles alternatives, les principes de la connaissance mapuche avec la nature apparaissent, permettant aux élèves d'intérioriser des concepts théoriques de manière tangible. L'approche éducative interdisciplinaire et communautaire, similaire à l'éducation mapuche traditionnelle, inclut la collaboration. De même, le développement intégral de l'élève favorise l'apprentissage holistique en combinant l'enseignement des matières académiques avec des compétences pratiques et artistiques, en intégrant des activités qui encouragent le contact avec la nature.

Mots-clés : éducation alternative, culture mapuche, connaissances mapuches, éducation dans la nature, apprentissage holistique

Diálogos interculturales: Repensar la cosmovisión mapuche desde la educación alternativa en Chile

Resumen

Este artículo examina la inclusión de elementos de la cultura mapuche en las escuelas alternativas en Chile a través de un estudio de caso cualitativo en seis escuelas de la quinta región. Realizamos entrevistas semiestructuradas con gestores. En las escuelas alternativas, los principios del conocimiento mapuche con la naturaleza emergen, permitiendo a los estudiantes interiorizar conceptos teóricos de manera tangible. El enfoque educativo interdisciplinario y comunitario, similar a la educación mapuche tradicional, incluye la colaboración. Asimismo, el desarrollo integral del estudiante promueve el aprendizaje holístico, combinando la enseñanza de materias académicas

con habilidades prácticas y artísticas, integrando actividades que fomentan el contacto con la naturaleza.

Palabras clave: educación alternativa, cultura mapuche, conocimientos mapuches, educación en la naturaleza, aprendizaje holístico

Intercultural Dialogues: Rethinking the Mapuche Worldview through Alternative Education in Chile.

Abstract

This article examines the inclusion of Mapuche cultural elements in alternative schools in Chile through a qualitative case study in six schools in the fifth region. We conducted semi-structured interviews with school managers. In alternative schools, the principles of Mapuche knowledge with nature emerge, allowing students to internalize theoretical concepts in a tangible way. The interdisciplinary and community-based educational approach, similar to traditional Mapuche education, includes collaboration. Likewise, the holistic development of the student promotes holistic learning by combining academic teaching with practical and artistic skills, integrating activities that encourage contact with nature.

Keywords: alternative education, Mapuche culture, Mapuche knowledge, nature education, holistic learning

Introduction¹

L'objectif de cet article est d'observer l'inclusion d'éléments significatifs de la culture mapuche dans les écoles alternatives au Chili. Cette étude est qualitative et basée sur une approche d'étude de cas, cherchant à comprendre le projet de ces écoles alternatives, leur proximité avec l'éducation mapuche, et leur lien essentiel avec la nature. À cette fin, trois grandes catégories d'analyse ont été formulées qui nous permettent de décomposer et de mieux comprendre ces aspects.

Pour mener à bien cette étude, six écoles alternatives situées dans la cinquième région du Chili ont été sélectionnées et nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec six directeurs de ces établissements. Divers sujets ont été abordés, tels que l'émergence des écoles, leurs projets

¹ Ignacio Reyes Cayul s'est chargé de la rédaction du résumé, de l'introduction, des parties consacrées à la méthode, à l'analyse, aux résultats ainsi que les conclusions ; Silvana Salvarani Pometto des parties 1 (*Revitalisation du Mapudungun et de son lien avec l'identité Culturelle*) et 2 (*L'intégration des connaissances autochtones au Chili dans l'éducation alternative*).

éducatifs, leur mission et leur vision, le profil des élèves, le programme et le curriculum éducatifs, la journée scolaire typique et le type d'évaluation appliqué. Cette approche nous a permis de saisir une vision complète de la façon dont ces établissements intègrent des éléments de la culture mapuche dans leur éducation.

Le lien entre les savoirs autochtones et le système éducatif formel est devenu un principe à poursuivre dans les politiques éducatives des XX^e et XXI^e siècles (Gómez, 2023 : 112). Cette approche promeut l'idée de relier les connaissances théoriques, les connaissances procédurales et les connaissances attitudinales (Care, 2023 : 1390). Dans le cas de l'éducation alternative, des notions apparaissent qui intègrent explicitement l'utilisation du système musculo-squelettique à la pratique physique dans le discours des managers, ce qui permet aux étudiants d'intérioriser les concepts de manière tangible et significative. De plus, la vision de l'être humain dans sa globalité et le lien avec la nature à travers les promenades et les activités physiques en plein air sont mis en avant (Bruna *et al.*, 2023 : 82).

Les écoles alternatives adoptent une approche éducative interdisciplinaire et communautaire qui s'appuie sur l'expertise locale. Cette méthode ressemble à l'éducation mapuche traditionnelle, où un sage mapuche (kimche) collabore au processus éducatif (Arancibia, Valenzuela, 2019 : 94). Kimche apporte sa sagesse et ses connaissances, enrichissant l'apprentissage et favorisant un profond respect pour l'environnement et les traditions locales.

Enfin, les enseignants enseignent non seulement des matières académiques telles que les mathématiques, les langues et l'histoire, mais partagent également des compétences pratiques et artistiques telles que la cuisine, le dessin, la peinture et le tricot. Cette méthode favorise un apprentissage holistique où les élèves voient leurs enseignants comme des exemples complets de ce qu'un être humain peut accomplir (Garagarza, *et al.*, 2020 : 45). Un défi important dans ce processus est l'inclusion de l'enseignement du mapuzungun, la langue originale chilienne, fondamentale pour la compréhension de la culture mapuche et qui fait partie de l'identité nationale. Les propositions des écoles alternatives incluent également des principes tels que l'apprentissage de l'autonomie,

de l'adaptabilité, de la liberté et de la collaboration, justifiant la mise en œuvre d'activités qui combinent le contact avec la nature, traduits par des sorties dans les espaces verts, les parcs, les forêts et les champs.

1. Revitalisation du Mapudungun et de son lien avec l'identité culturelle

Le peuple mapuche à son savoir et cela est directement lié au territoire (Paillacoi, Marilaf, 2023). Il existe une demande dans certains secteurs de la population qui entendent favoriser les processus de revitalisation linguistique et culturelle autochtone, bien que non loin des mouvements politiques. Dans le même temps, la politique sur les peuples autochtones depuis 1990 (Fuentes, Cea, 2017), a cherché au Chili la systématisation et la documentation de la connaissance de la mémoire et de la tradition orale, dans le respect de la dignité humaine, avec une attitude éthique, à la recherche du bien commun et de la transformation régionale, dans le cadre d'une société plurielle et interculturelle. On parle de respect et d'appréciation de la diversité, c'est pourquoi, dans le cadre d'un travail collaboratif, nous avons pour objectif d'envisager une action éthique sur cette question.

Leur langue correspond au mapudungun, traditionnellement oral, qui est actuellement en cours de revivification. La langue mapuche est le mapudungun, la langue de la terre (Catriquir, 2023 : 14) ou parle du peuple qui génère une spiritualité, espaces et territoires (Quidel, 2020 : 168). Voici quelques données intéressantes fournies par le Musée précolombien :

- c'est la langue du peuple mapuche et elle est parlée au Chili et en Argentine ;
- c'est une langue agglutinante qui adhère ou possède 27 phonèmes dont 6 voyelles ;
- il a des variantes qui sont liées aux partialités territoriales dans lesquelles il est parlé entre autres pewenche, lafkenche, williche ;
- absence de consensus sur la façon dont Mapudungun devrait être écrit ;
- au Chili, la population mapuche est de 1 745 147 personnes selon le recensement de 2017 ;

- Actuellement, le mapudungun est une langue officielle dans les communes de Galvarino et Padre Las Casas, toutes deux dans la région de La Araucanía.



Figure 1 : Carte des principales communautés mapuches. Élaborée par les auteurs.

L'apprentissage de la langue autochtone peut être un objet médiateur de l'apprentissage humain chez l'enfant chilien. En ce sens, concentrez-vous sur le développement d'activités didactiques efficaces de la part de l'enseignant et demandez un soutien à l'école. La sagesse éducative mapuche est observée, mais elle n'a pas été diffusée ou structurée.

Cela implique nécessairement l'incorporation des aspects culturels et éducatifs mapuches dans les écoles installées dans les communautés et les nouveaux contextes de la vie mapuche en milieu urbain. [...]. Selon les recherches menées sur l'éducation interculturelle, les familles des communautés exigent l'inclusion des connaissances socioculturelles mapuches dans le milieu scolaire pour une meilleure qualité de l'éducation (Quintriqueo, Cárdenas, 2005: 94).

Le Mapuche, dépositaire, connaissance approfondie des fondements, des valeurs et des objectifs avec des réponses naturelles dans la formation des personnes et du commerce, en raison de leur identité naturelle. Ses principes impératifs sont le respect des personnes âgées, l'obéissance inconditionnelle aux enfants, la croyance religieuse. Dans cette optique, nous suggérons de repenser, en regardant vers le passé, vers les groupes

locaux dans le but d'assumer qui nous donne l'identité et la distinction des autres cultures ethniques, Le présent exige le passé et l'avenir ; Un peuple peut orienter sa vie, projeter ses aspirations et ses efforts d'une manière fidèle à ce qui a été exprimé par ses ancêtres. Nous faisons référence à l'avantage d'intégrer les matières éducatives mapuches dans l'école.

L'objectif général de cette étude est d'entrevoir la richesse de l'apprentissage de la langue et de la culture mapuche à l'école, dans une proposition de processus éducatif multiculturel, elle nous permet de connaître la manière d'enseigner aux enfants dans la tradition mapuche (Almonacid, *et al.*, 2023 : 37). Le but de cet enseignement a été de se montrer comme un exemple pour les autres ; puisque de cette manière ils communiquent, de l'aide est demandée, de bonnes pensées sont délivrées ; une bonne utilisation de la langue et une attitude affable pour avoir un comportement approprié dans le processus de formation mapuche. Ces arguments sont exprimés dans des types de conseils pour être des individus bienveillants. À cette fin, les jeunes sont encouragés à avoir une pensée bienveillante basée sur le fait d'affronter l'avenir avec des décisions correctes, à travailler de manière honnête et à manifester une attitude indulgente dans certains endroits, en maintenant le dialogue avec toutes les personnes d'autres endroits ; ou lorsqu'ils arrivent à la maison, ils engagent une conversation bénéfique ; Saluez les gens avec respect. En résumé, l'étude montre la possibilité de construire à partir d'une théorie basée sur un cadre théorique figé dans son vrai sens, basé sur les expériences des écoles alternatives du pays

Les enfants et les adolescents mapuches et non mapuches ont besoin de satisfaire leurs apprentissages par un programme d'études dans le contexte de la famille, de plus en plus éloignée par le mode de vie – d'une économie domestique à une économie politique (Baño, 2022 : 23).

Le savoir enseignant anonyme, celui qui se produit dans la salle de classe est en tension avec les nouvelles formes de politique éducative technique (Vargas, à paraître : 378) ; dans la modernité rampante, les savoirs traditionnels ne peuvent pas être intégrés. Il s'agit d'une innovation contradictoire, avec de nombreux points à pointer, dans un phénomène irréversible, malheureusement privilégié, qui est fixé par la mode, les impacts, les tendances, les temps, le désordre, sans articulations de liens

essentiels entre l'école, la famille, le milieu professionnel et la société. Réfléchir à une éventuelle réforme est très compliqué. La séparation de l'homme et de la nature provoque un détachement de l'endroit où il s'insère et ne maintient pas ouvert le processus de questionnement. Les réponses sont faibles, sans fruit ni acceptation, surtout dans le contexte de crise écologique actuelle. La réflexion et l'analyse morales sont difficiles. En ce sens, la totalité pédagogique (Ganam, 2017 : 6 ; Dussel, 1980 : 36) se présente comme une structure symbolique et concrète de transmission de savoirs déterminés comme objectif. L'ordre et la manière de se rapporter aux institutions formelles, nationales et internationales proposent un être-au-monde délimité, prescrit, où tous les sujets doivent voyager, dans le processus d'atteinte des objectifs de la société (Développement, Progrès, Liberté). La forme actuelle de l'école ; Et, fondamentalement, l'orientation prise par l'institution scolaire aujourd'hui, basée sur la standardisation permanente et le paradigme de la qualité, ordonne les matières qui la fréquentent. Le chemin tracé ne permet pas beaucoup de sorties vers le formulaire proposé. Cependant, en dehors de l'ordre existant, l'extériorité représente cet horizon de sens en dehors de la logique dominante (Claros, 2020 : 44), c'est précisément à partir des cosmologies des peuples ancestraux que l'on peut trouver des réponses à la totalité pédagogique dominante. Leur mépris ou leur dissimulation de l'industrie culturelle et pédagogique officielle révèlent d'autres façons de comprendre la société dans laquelle nous nous trouvons. La proximité ou le face-à-face est l'instant où l'on se sépare de la norme et de la temporalité du progrès pédagogique et économique. L'apprentissage de la langue mapuche d'origine est essentiel pour comprendre la culture de ce peuple, qui fait également partie de l'identité nationale. Il n'est pas possible de comprendre la culture du peuple mapuche sans connaître sa langue, car la langue, d'une certaine manière, contient la culture. Ce nouveau sujet aiderait à avoir un véritable dialogue interculturel (Paillacoï Coliñir, Marilaf Cortés, 2023 : 131) qui existe au Chili, ce qui enrichirait la vision des enfants et les formerait d'une manière plus ouverte et accueillante à la conversation et à la coexistence avec les autres. Les enseignants agissent en tant que médiateurs pour générer la relation de dialogue interculturel. L'école est un espace où les élèves mettent en jeu leurs propres connaissances et celles acquises dans

l'enseignement scolaire. Chez les étudiants, il y a leurs propres connaissances qui sont mises en pratique dans des situations réelles. Et nous citons :

Les connaissances en milieu scolaire sont définies comme un ensemble d'éléments qui définissent le comportement que les sujets doivent développer et utiliser tout au long de leur vie. Ces éléments peuvent être classés en deux classes : les éléments matériels et les éléments non matériels. Les premiers font référence aux progrès scientifiques et technologiques qui améliorent la qualité de vie. Ces derniers se réfèrent aux valeurs, aux croyances, aux coutumes, aux systèmes de gouvernement et à la langue, qui déterminent le cadre social et culturel d'un peuple. Cela signifie que chaque société a une manière spécifique de transmettre à ses nouvelles générations le patrimoine culturel qu'elle possède et qu'elle s'est organisée en catégories de connaissances qui facilitent la compréhension de la réalité. Distance entre le savoir mapuche et le savoir scolaire dans le contexte mapuche (Quintriqueo, Torres, 2012 : 27).

Parler de langue et de savoir autochtones, c'est montrer une façon de voir et de concevoir le monde. La langue et la culture sont deux entités indissociables ; Les modes de vie des peuples autochtones ont une vision de pertinence, d'essor et de splendeur. Malgré des siècles et des décennies de confrontation, la sagesse indigène est toujours vivante. Le mapuche est une langue qui cherche à s'imposer dans le temps. Nous voulons refléter la validité, préserver la langue, la récupérer, la revitaliser. Et c'est pourquoi nous avons enquêté ses piliers de base, tels que sa grammaire, ses structures et une grande partie de son lexique qui sont encore très présents. Ces structures et le vocabulaire pertinents sont utilisés pour communiquer dans une variété de contextes. Le savoir autochtone est, en fait, un savoir social transmis oralement dans les communautés. Nous citons et soulignons ces arguments sur l'érudition autochtone :

- *la sagesse ancestrale et les connaissances collectives ont un lien essentiel avec les terres et les territoires, et l'existence en tant que peuples autochtones ;*
- *le savoir autochtone doit être revitalisé, renforcé et appliqué ;*
- *Le savoir autochtone est collectif et communautaire, il doit donc être respecté par les gouvernements et les autres acteurs externes ;*
- *le savoir autochtone est centré sur mère nature ou le Ñuke Mapu.*
- *le savoir autochtone est inviolable, inaliénable et imprescriptible et est de nature intergénérationnelle. (Montero, 2020).*

2. L'intégration des connaissances autochtones au Chili dans l'éducation alternative.

Nous avons expliqué que les intuitions éducatives mapuches font partie de l'éducation familiale ; c'est-à-dire de la vie mapuche. Nous observons que la connaissance ou la compréhension des connaissances éducatives mapuches facilite la mise en œuvre d'une approche éducative plus adaptée aux connaissances socioculturelles, tant pour les élèves d'origine mapuche que non mapuche. La méthodologie est incorporée par la famille et est basée sur une recherche qualitative. Les dialogues de connaissances sont au cœur de l'action de formation. De cette façon, les processus éducatifs restent fermés ; Et cela conduit au déracinement, à l'affaiblissement socio-culturel, à la nature et à l'ascendance parentale. L'école chilienne ne semble pas civiliser ou transformer l'individu en citoyen ; elle ne rend pas visible et ne s'approche pas d'une contribution positive (Mejía, 2015). L'enseignement des matières est très éloigné de la famille et son but est de permettre aux élèves d'atteindre de supposées réussites professionnelles et économiques (bien que ce ne soit pas le cas non plus) en dehors de leur contexte de vie méprisé et caché.

L'émergence d'écoles alternatives au Chili au cours de la dernière décennie s'inscrit dans le paradigme de l'éducation de masse dans le monde (Ramírez, Ventresca, 1992), le débat éducatif s'est concentré sur l'opposition école publique contre école privée. Cependant, les écoles alternatives ont pris une importance importante ces dernières années. Son essor s'est produit principalement en Amérique du Nord - au Canada et aux États-Unis ; et en Europe - Belgique, France, Suisse, Allemagne - entre autres pays d'Europe occidentale (Page, 2021). Dans tous ces cas, l'éducation alternative apparaît comme une innovation pédagogique face à l'école formelle (Sánchez, 2022), bien que son financement comme ses projets éducatifs répondent à des logiques des mondes public et privé. L'émergence d'écoles alternatives s'explique comme une réponse par divers groupes, qu'il s'agisse de mouvements territoriaux ou de mouvements libres-penseurs. C'est ainsi que se sont forgées les idées en France au milieu du XIX^e siècle, avec Célestin Freinet et l'Éducation nouvelle (Viaud, 2018), qui s'est constituée dans les réseaux ouvriers et l'éducation populaire.

D'Italie viennent les idées de Maria Montessori et de Suisse celles de Rudolf Steiner.

Les propositions d'écoles alternatives incluent des principes tels que l'autonomie d'apprentissage, l'adaptabilité, la liberté et la collaboration (Cuevas Solís, 2021). Ces concepts, qui agissent comme des principes mobilisateurs, justifient la mise en place de routines et d'activités qui complètent la formation des enfants. Grâce à la combinaison d'activités qui mélangent le contact avec la nature, traduites par des sorties dans les espaces verts, les parcs, les forêts et les champs, les enseignants planifient des exercices de calcul, de langue maternelle, de sciences expérimentales ; de la même manière, la classe contemple le travail au sol, ainsi qu'en tables collectives (Eberhart, Kapelari, 2010 : 8). Le travail au sol est d'une importance vitale, car il permet d'introduire des exercices avec le corps qui serviront à renforcer l'apprentissage de sujets fondamentaux, c'est-à-dire le calcul, la langue maternelle, entre autres. De même, le jeu permet aux valeurs d'autonomie, d'adaptabilité et de collaboration d'être reflétées de manière plus visible. L'intégration curriculaire comprend ces activités et valeurs, établissant un ordre transdisciplinaire, interdisciplinaire ou multidisciplinaire.

Ces propositions pourraient être formulées dans des valeurs proches des principes de la culture mapuche qui suscitent plus ou moins d'importance parmi les communautés, afin d'unifier les critères de ce que nous proposons. La proximité avec la nature, l'utilisation du jeu, l'entendue comme approche de la connaissance, des valeurs et une notion de sagesse, passent par quatre domaines, dans l'idée de Delors : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être (Delors, 1997 : 18-19). Les défis des enseignants qui peuvent ouvrir peu s'accumulent. Quel meilleur cadre de référence que de considérer le passé ? En résumé, voici comment Paulo Freire contextualise :

De cette manière, l'enjeu est d'ouvrir la formation au dialogue dans des contextes interculturels, sur la base d'une « éducation libératrice et humanisante, qui rompt avec les conditions de domination imposées par l'intellectualisme aliénant (Freire, 2007).

La vie mapuche, nous le répétons, est liée à leur passé historique car elle représente tout ce que l'acteur (les parents) apporte sur la scène de l'action

formatrice. C'est-à-dire l'ensemble de leurs expériences acquises sous forme de compétences et de dispositions à agir, ressentir et penser comme une condition vitale et permanente. C'est une question à se poser pour le Chili. Sauvons la langue mapuche, la langue de l'univers dont nous louons la richesse linguistique. Se lancer dans l'aventure de l'apprentissage d'une langue riche, noble et complexe devient totalement bénéfique. En d'autres termes, il s'agit d'un passé incorporé par rapport à la mémoire sociale et à l'effet du sentiment et de la pensée qui est lié à un héritage social familial, d'un savoir d'appartenance dont on prend soin, dont on ne perd pas de vue. De cette façon, la communauté mapuche socialise dans une immersion dont les bienfaits sont observés dans les capacités acquises sans recourir à une idée totalisante comme, par exemple, la notion de compétences.

En ce sens, le discours des directeurs d'écoles alternatives cherche, d'une part, à prendre en considération les valeurs et les idées associées à la culture mapuche ; et d'autre part, la critique des soi-disant maux de l'éducation formelle, à savoir l'uniformité des élèves, qui, selon ces représentants, supprime toute construction identitaire et singularité de l'être humain ; privant l'enfant en formation de l'affirmation de l'être. D'autre part, le traumatisme d'une situation d'intimidation et de violence est attribué au paradigme des résultats et des performances scolaires (Luengo, Saura, 2013), qui, dans son empressement progressif à aller de l'avant, laisserait des victimes sur le chemin ; tout en encourageant la concurrence à tout prix et la différenciation entre les normaux et les rares ou distincts. Par conséquent, ce paradigme des résultats et des performances scolaires favoriserait des hiérarchies artificielles au sein de la socialisation et de la coexistence scolaire, ce qui affecterait directement les résultats des enfants qui souffrent ou subissent des épisodes de discrimination de la part de leurs pairs et/ou de l'établissement d'enseignement.

Cependant, une personne qui connaît son origine mapuche peut distinguer : a) le territoire d'origine de la famille ; b) les qualités et les caractéristiques des ancêtres ; c) les rôles et les métiers développés, historiquement, par les membres de leur famille ; et d) les caractéristiques écologiques et géographiques du territoire. (Quintriqueo, Héctor Torres, 2012 : 157-158).

L'éducation chilienne n'a pas pris en compte ces connaissances, les laissant à la périphérie culturelle, symbolique et épistémique (Mignolo, 2003 : 22). Les fils ancestraux et les racines des habitants de notre ville, leurs cérémonies, leurs expériences personnelles dans la recherche du bien vivre, de la tranquillité, de la détente à la campagne, de la peur de s'endetter, ne pas dépendre d'un patron. Elle vit des cultures et économise pour passer l'hiver sans pénuries. Le feu dans la ruque n'est jamais éteint ; l'enfance écoute des histoires ; Les médicinales, les prières, les jeux, la nourriture, les tissus doivent être protégés par la vie attrayante du silence et du savoir coexister.

3. Méthode

Cette étude est qualitative et utilise une approche d'étude de cas (Stake, 1995 : 136). Nous cherchons à comprendre le projet d'école alternative, sa proximité avec l'éducation mapuche, son lien et son essence avec la nature. À cette fin, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès des directeurs de six écoles alternatives. L'objectif de cet instrument est de refléter, le plus fidèlement possible, la particularité (Hernández, 2014 : 204) de chaque école, en tenant compte du fait que chaque établissement représente une unité d'analyse en soi, mais dont la structure n'empêche pas de retrouver des caractéristiques communes à toutes les écoles. Nous avons sélectionné six écoles alternatives, situées dans la cinquième région du pays. Une fois les écoles alternatives définies, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec six directeurs², un par établissement. Les entretiens ont porté sur les thèmes suivants : émergence de l'école, projet pédagogique, mission, vision de ces établissements, profil des élèves, programme et programme éducatifs, journées scolaires types et type d'évaluation appliqué. Après la transcription des entretiens semi-directifs, des catégories analytiques ont été élaborées et, après une lecture attentive, des codes ont été établis. Nous avons formulé trois grandes catégories d'analyse.

² Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

Catégorie 1 : L'importance de la nature dans l'éducation.

Catégorie 2. Concentrez-vous sur l'environnement et la culture locale.

Catégorie 3. Concentrez-vous sur le développement intégral de l'élève.

Après avoir effectué ce codage et extrait divers paragraphes des entretiens et les avoir résumés, nous avons établi trois catégories analytiques. Ce contenu utilise le programme Atlas TI et vise à mettre en lumière l'interprétation (Rojano, *et al.*, 2021 : 178) des histoires d'éducation dans la nature, la culture locale et le développement intégral de l'élève et créer un dialogue avec les principales caractéristiques de l'éducation mapuche.

4. Analyse

L'analyse des données des entrevues est présentée ci-dessous. En ce sens, nous présentons trois catégories d'analyse avec la sélection de certains paragraphes des entretiens réalisés. De plus, dans chaque catégorie, nous avons introduit une carte mentale qui synthétise les principaux résultats de chaque catégorie.

Catégorie 1 : L'importance de la nature dans l'éducation

Dans cette première catégorie, deux éléments se rejoignent : le lien entre le savoir et la terre. Le lien direct entre le savoir mapuche et le territoire, ainsi que l'impact de ce savoir sur la formation éducative dans un contexte interculturel au Chili. Nous mentionnerons une citation choisie des entretiens, puis un aperçu avec l'ensemble des résultats obtenus dans tous les entretiens.

Nous mélangeons le yoga avec la nature avec un système, nous allons vérifier le système musculaire ou c'est le système squelettique, comme on appelle ces os, nous allons déplacer cet œuf, nous allons le détendre, nous allons le sentir, nous allons le sentir à l'intérieur du corps, puis nous allons le connecter avec le deuxième os, Nous l'appelons le nom, nous allons aller pour le rayon, nous allons déplacer le rachis, nous allons voir différent, pareil avec l'histoire et la nature est aussi mélangée nature avec ed. Physique... Il est aussi beaucoup mixte pour se promener, par exemple, des recherches sont faites, des cahiers de directives et de recherche sont pris où les enfants peuvent voir un mot qui attire leur attention et ils vont l'écrire dans leur cahier

par exemple, et cela peut être mélangé à partir de la langue ou de la nature ou de l'histoire et comment ils sont en dehors du tableau noir...

Le réalisateur illustre l'utilisation d'une méthodologie éducative holistique et multisensorielle. L'intégration du yoga, de l'anatomie et de l'exploration en plein air favorise un apprentissage par l'expérience qui va au-delà des méthodes traditionnelles. L'idée de relier les connaissances théoriques, telles que le système musculo-squelettique, à la pratique physique permet aux étudiants d'intérioriser des concepts de manière tangible et significative. De même, l'inclusion d'activités de plein air et de promenades favorise l'observation et la recherche active, en utilisant des cahiers de lignes directrices pour consigner les découvertes. Cette approche interdisciplinaire a une résonance avec le processus éducatif mapuche, le Kimeltuwun, qui relie l'enfant à l'apprentissage de la tradition orale, à l'observation de la vie en communauté et à l'interaction avec la terre. Vous trouverez ci-dessous un aperçu des principaux résultats :

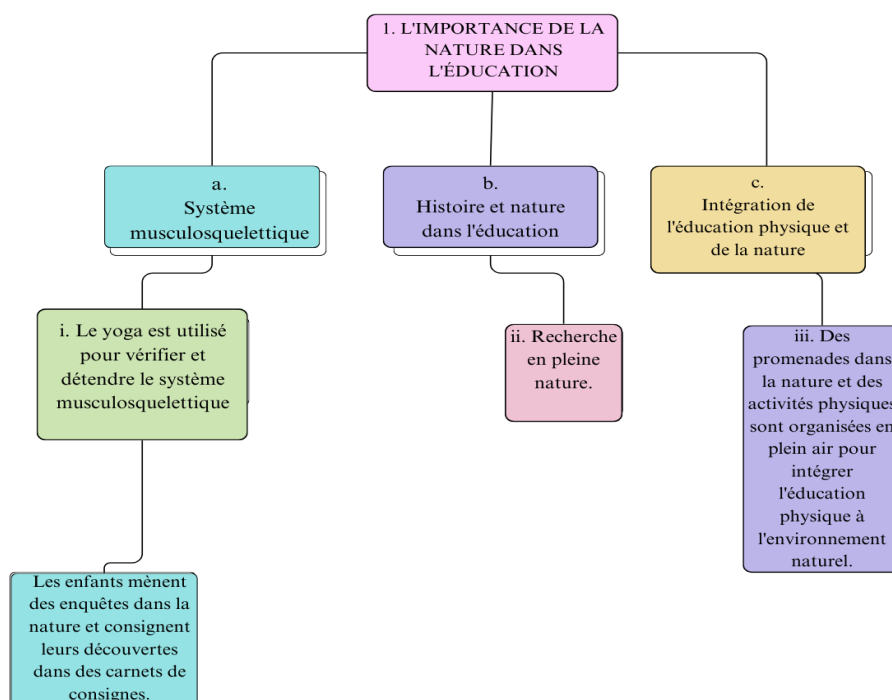


Figure 2 : Idées principales de la catégorie 1. Élaborée par les auteurs.

L'éducation alternative s'inscrit dans la vision du monde mapuche en intégrant des pratiques pédagogiques qui valorisent l'apprentissage par

l'intellect, la corporéité et la connexion avec la nature. Cette approche permet une approche significative de la culture mapuche, qui est basée sur le respect de la mémoire et de la tradition orale, promouvant la dignité humaine et le bien commun dans une société plurielle et interculturelle.

L'un des principaux défis identifiés est l'intégration effective des connaissances mapuches dans le système éducatif formel. Les intuitions éducatives mapuches sont profondément enracinées dans la vie familiale et communautaire, où l'éducation est transmise par la vie quotidienne et l'interaction directe avec l'environnement naturel. Cette approche nécessite une adaptation du système éducatif pour favoriser un dialogue interculturel qui reconnaît et respecte les savoirs autochtones.

La recherche met en évidence plusieurs pratiques pédagogiques de l'éducation alternative qui sont alignées sur la vision du monde mapuche :

L'idée de l'être humain dans son ensemble, basée sur l'utilisation de stratégies qui intègrent la corporéité, comme le yoga pour revoir et détendre le système musculo-squelettique, en intégrant la santé physique au bien-être émotionnel et mental, en harmonie avec la nature. Dans la culture mapuche, le jeu du palín et la danse ancestrale représentent la conception de la totalité de l'être humain et non une séparation entre l'intellect et le corps, typique du Cogito ergo sum moderne.

Le rôle de l'histoire et de la nature dans l'éducation. À cet égard, les élèves effectuent des recherches dans la nature et consignent leurs découvertes dans des cahiers de recommandations, ce qui favorise une compréhension approfondie de l'environnement naturel et de son histoire. Dans le processus éducatif mapuche, le kimeltuwun, l'enfant connaît, observe dans sa terre, à la rencontre de ses ancêtres et de ses pairs. Nous avons trouvé des points communs entre l'éducation alternative et la vision du monde mapuche.

Le lien avec la nature à travers des promenades et des activités physiques dans la nature, favorisant une connexion directe avec l'environnement et renforçant l'apprentissage par l'expérience. Kimeltuwun est pratiqué de manière prééminente à l'extérieur, c'est-à-dire sur terre.

Les résultats de la mise en œuvre de ces pratiques éducatives ont montré que les élèves développent une plus grande conscience et un plus grand respect de la nature, ainsi qu'une compréhension plus profonde de

leur identité culturelle. L'éducation alternative répond à la vision du monde mapuche dans la promotion d'un apprentissage complet qui inclut les aspects intellectuels, physiques et spirituels.

Catégorie 2. Concentrez-vous sur l'environnement et la culture locale.

Dans cette section, les résultats sur l'intégration de la vision du monde mapuche dans les pratiques éducatives alternatives sont présentés. L'accent est mis sur la manière dont les savoirs mapuches, profondément liés au territoire et à la mémoire orale, rencontrent des méthodes pédagogiques alternatives pour offrir une éducation plus inclusive et culturellement significative.

Ainsi, par exemple, à l'époque, nous avions un père archéologue qui connaissait déjà parfaitement Melipilla et qui nous a aidés à aller colline par colline, à apprendre sur les peuples autochtones, la conformation de la géographie. Dans le même temps, nous étions accompagnés par un professeur d'art, nous avons donc fait du land art. C'est aussi un professeur qui nous a enseigné le trekking, alors nous avons appris à tout faire, d'une boisson isotonique à la montée d'une tente, comment nous essayons de tout couvrir et de faire de la musique, même sur la colline, avec les sons. (École alternative 2).

Une approche éducative interdisciplinaire et communautaire dans une école alternative qui s'appuie sur l'expertise d'un parent archéologue, les élèves explorent l'histoire et la géographie locales de Melipilla (mot mapudungún signifiant Meli : quatre, Pillán : esprit malveillant des volcans et du tonnerre, en apprenant à connaître les peuples autochtones de manière directe et contextualisée. La collaboration avec un professeur d'art artistique permet d'intégrer le land art, alliant créativité et nature. De plus, un professeur de trekking enseigne des compétences pratiques telles que la préparation d'une boisson isotonique et l'installation d'une tente, favorisant l'autosuffisance et le contact avec l'environnement naturel. Cette approche peut être approchée de l'éducation traditionnelle mapuche dans le sens de la recherche d'un homme sage pour collaborer au processus. Dans la culture mapuche, le sage est le kimche, qui accompagne l'enfant dans son intégration dans la communauté. Vous trouverez ci-dessous le résumé des résultats des entretiens.

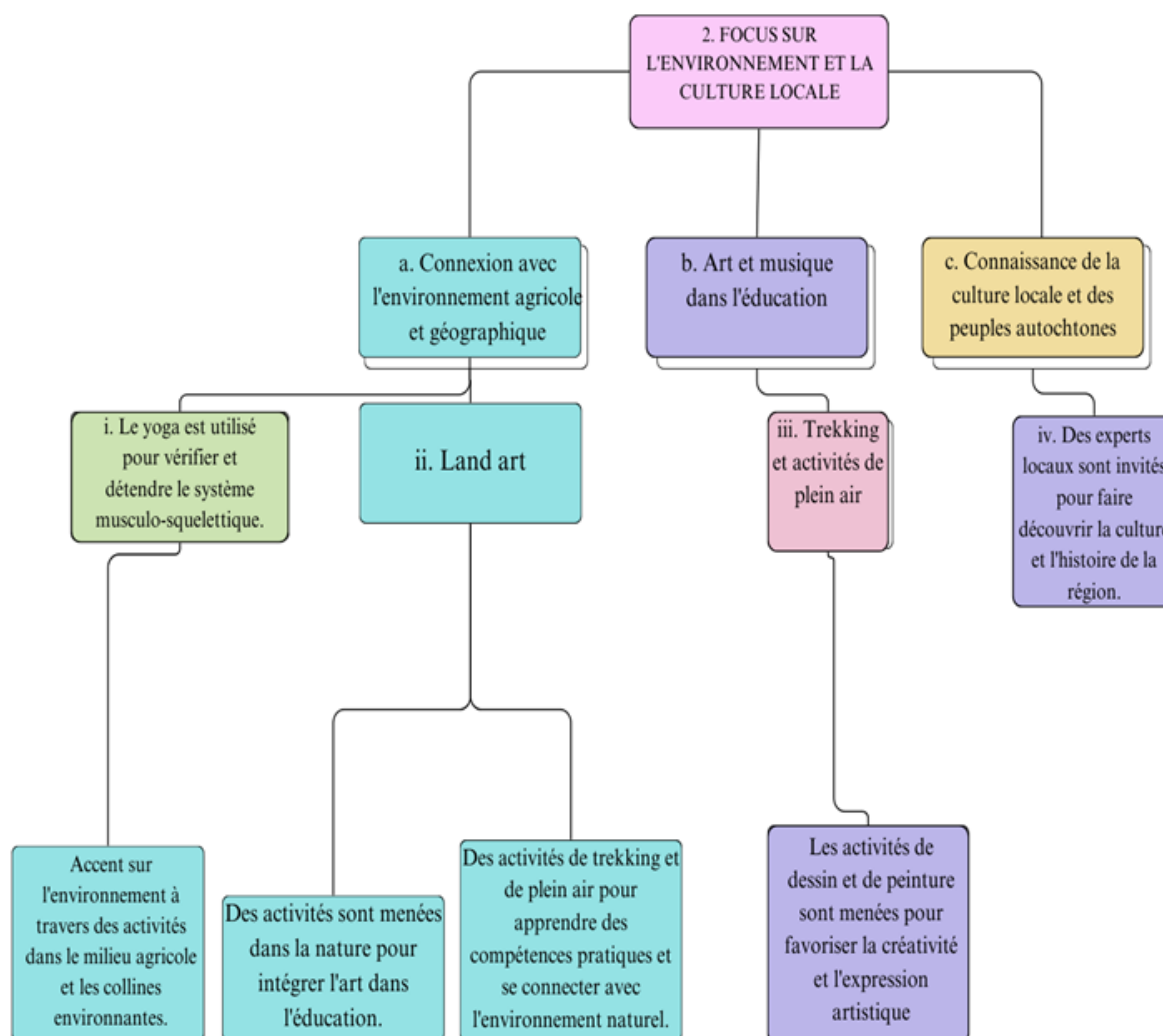


Figure 3 : Idées principales de la catégorie 2. Élaborée par les auteurs.

Traditionnellement, les intuitions éducatives mapuches font partie de l'éducation familiale et communautaire, intégrées dans la vie quotidienne et en relation étroite avec l'environnement naturel. Cette connaissance est transmise par la mémoire et la tradition orale, dans le respect de la dignité humaine et la promotion d'une attitude éthique à la recherche du bien commun au sein d'une société plurielle et interculturelle. La vision du monde mapuche comprend le territoire non seulement comme un espace physique, mais comme une extension de leur identité culturelle, où la langue de la terre et la pensée sont liées, permettant l'accès à tous les espaces de langue et de connaissance.

L'éducation alternative répond à la vision du monde mapuche en intégrant des pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur la connexion avec l'environnement naturel et la culture locale. Le lien avec l'environnement agricole et géographique, où les activités sont menées, se concentre sur l'environnement et la culture locale, ainsi que sur le land art dans la nature, en intégrant l'art dans l'éducation et en encourageant la créativité et l'appréciation de l'environnement naturel. De même, le *trekking* et d'autres activités de plein air enseignent non seulement des compétences pratiques, mais facilitent également une connexion profonde avec l'environnement naturel.

La mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques a montré plusieurs résultats positifs, tels que le renforcement de l'identité culturelle. Les élèves développent une plus grande conscience et un plus grand respect de la culture mapuche, renforçant leur identité culturelle, se connectant avec la nature, à travers la réalisation d'activités de plein air et la mise en œuvre d'un accent sur l'environnement naturel qui aide les élèves à développer un lien profond avec la nature.

L'éducation alternative intègre la vision du monde mapuche, propose un modèle éducatif inclusif qui respecte la diversité culturelle. Cette approche permet non seulement d'enrichir l'apprentissage des élèves, mais aussi de contribuer au renforcement de l'identité culturelle et à la préservation des savoirs ancestraux.

Catégorie 3. Concentrez-vous sur le développement intégral de l'élève

L'éducation alternative intègre la vision du monde mapuche, propose un modèle éducatif inclusif qui respecte la diversité culturelle. Cette approche permet non seulement d'enrichir l'apprentissage des élèves, mais aussi de contribuer au renforcement de l'identité culturelle et à la préservation des savoirs ancestraux. La recherche suggère que l'intégration de pratiques pédagogiques qui valorisent le savoir autochtone peut être une voie efficace vers une éducation plus équitable et humanisante dans des contextes interculturels.

Ils nous voient comme tout ce qu'un être humain peut faire, alors nous cuisinons, je sais cuisiner, nous cuisinons dans le salon avec les enfants une fois par semaine, nous nous promenons, l'enseignant se promène aussi, nous

faisons un dessin, l'enseignant nous montre comment dessiner, nous peignons, l'enseignant sait peindre, Nous tricoton, l'enseignante sait tricoter, l'enseignante connaît les chiffres, elle connaît les mathématiques, elle connaît la langue, elle connaît l'histoire, elle connaît les histoires, elle sait chanter. (École alternative 3).

Dans cette école alternative, les enseignants enseignent non seulement des matières académiques telles que les mathématiques, les langues et l'histoire, mais partagent également des compétences pratiques et artistiques, telles que la cuisine, le dessin, la peinture et le tricot. Cette méthode favorise l'apprentissage holistique où les élèves voient leurs enseignants comme des exemples complets de ce qu'un être humain peut faire. Le processus éducatif mapuche, kimeltuwun, se concentre sur la participation à la communauté, en intégrant l'ensemble de la vie de la communauté dans la formation. La différence avec l'éducation formelle est qu'il n'y a pas d'éducation structurée sur la base d'une séparation par domaines de la vie sociale (éducation pour le travail, savoir être chez soi, citoyenneté, thèmes classiques de l'éducation formelle), mais qu'ils sont harmonieusement intégrés. En participant activement à diverses activités avec leurs élèves, les enseignants démontrent l'interconnexion entre les différents domaines de connaissances et favorisent un environnement d'apprentissage participatif et multiforme, enrichissant ainsi l'expérience éducative des élèves. Nous présentons les résultats des entretiens dans le schéma suivant :

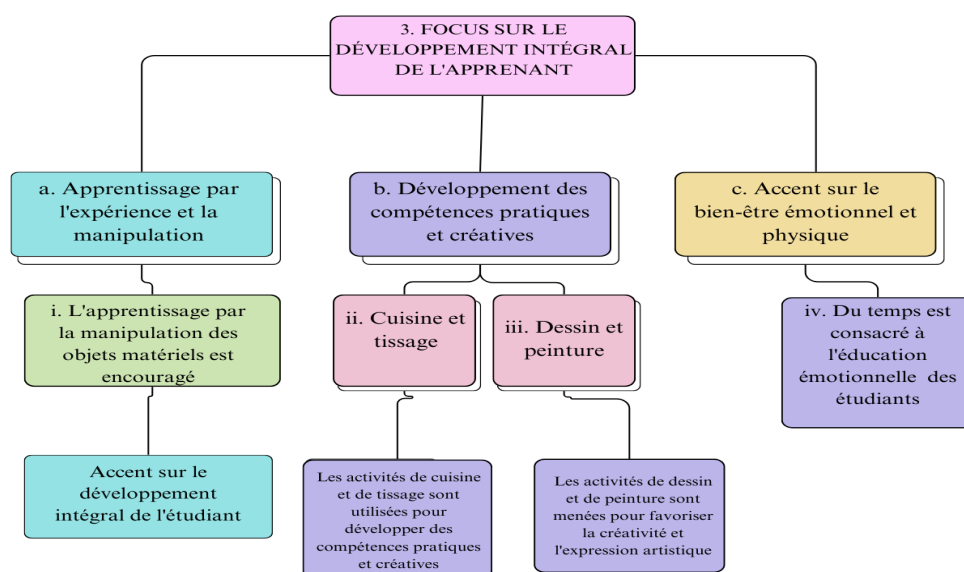


Figure 4 : Idées principales de la catégorie 3. Élaborée par les auteurs.

Les défis à relever pour intégrer les connaissances autochtones mapuches dans les systèmes éducatifs chiliens et argentins sont nombreux. Traditionnellement, les intuitions éducatives mapuches font partie de l'éducation familiale et communautaire, intégrées dans la vie quotidienne et en relation étroite avec l'environnement naturel. Cette approche soulève la nécessité d'un dialogue interculturel dans le domaine éducatif, en promouvant une éducation libératrice et humanisante, qui respecte et valorise ses propres connaissances et celles des autres.

L'éducation alternative répond à la vision du monde mapuche en intégrant des pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur la connexion avec l'environnement naturel et la culture locale. Apprendre par l'expérience et la manipulation, par l'expérience directe et la manipulation d'objets et de matériaux, permettant aux élèves d'intérioriser les connaissances de manière pratique et significative ; en mettant toujours l'accent sur le bien-être émotionnel et physique, en promouvant le bien-être physique et émotionnel des élèves, conformément à la vision mapuche de la prise en charge intégrale de la personne.

Certaines des activités de cuisine et de tissage pour développer des compétences pratiques et créatives, en connectant les élèves avec les pratiques ancestrales mapuche ; Les activités de dessin et de peinture encouragent la créativité et l'expression artistique, en valorisant l'importance de l'expression culturelle et artistique dans l'éducation.

La mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques a montré plusieurs résultats positifs, tels que le renforcement de l'identité culturelle, où les élèves développent une plus grande conscience et un plus grand respect de la culture mapuche ; un lien profond avec la nature facilité par des activités pratiques en plein air, favorisant un apprentissage holistique ; et un développement complet des élèves, qui englobe tous les aspects de l'être humain à travers la combinaison d'activités physiques, émotionnelles, pratiques et créatives.

Conclusion

Cet article se concentre sur l'inclusion d'éléments significatifs de la culture mapuche dans les écoles alternatives au Chili. L'analyse a révélé trois

grandes catégories. La première, l'importance de la nature dans l'éducation, met en évidence le lien direct entre le savoir mapuche et le territoire. Cette approche cherche à intégrer les connaissances théoriques à la pratique physique, permettant aux étudiants d'intérioriser des concepts de manière tangible et significative, en promouvant une vision holistique de l'être humain et de son lien avec la nature à travers des activités de plein air.

La deuxième catégorie porte sur l'environnement et la culture locale. Une approche éducative interdisciplinaire et communautaire se distingue ici, similaire à l'éducation traditionnelle mapuche, où un sage (kimche) collabore au processus éducatif. Cette méthode cherche à s'appuyer sur l'expérience locale et culturelle, en enrichissant l'apprentissage avec la sagesse traditionnelle et en favorisant un profond respect de l'environnement et des traditions locales.

La troisième catégorie se concentre sur le développement intégral de l'élève. Les enseignants enseignent non seulement des matières académiques, mais partagent également des compétences pratiques et artistiques, favorisant ainsi un apprentissage holistique. Cette approche peut être liée au processus éducatif mapuche connu sous le nom de kimeltuwun, qui intègre la vie communautaire dans l'éducation, y compris l'enseignement du mapuzungun, la langue maternelle, en tant qu'élément crucial. Les écoles alternatives promeuvent également des principes tels que l'autonomie, l'adaptabilité, la liberté et la collaboration, justifiant la mise en œuvre d'activités qui combinent le contact avec la nature et la formation intégrale des élèves. Cependant, il existe encore des zones plus diffuses où l'éducation alternative et les connaissances et processus éducatifs mapuches ont la possibilité d'envisager une plus grande massification. De la même manière, l'incorporation de ces principes, méthodologies et connaissances dans le système formel – massif et majoritaire – est soumise à des valeurs plus élevées de l'école officielle, telles que la qualité de l'éducation, mesurée par les résultats des évaluations standardisées, la recherche de la performance et de la performativité et dans l'idée d'ordre et de formation du citoyen discipliné dans un schéma occidental.

Remerciements

Cet article a été réalisé dans le cadre du projet de recherche 2022-2024 : « Éducation alternative : nouvelles approches applicables à la Formation Initiale des Enseignants ». DGI 2022-2024. Projets de recherche sur les questions liées au développement de la région de Valparaíso. ID de propriété : EDU 12-2223. Université de Playa Ancha.

Bibliographie

Almonacid, V, Gaete, V, Ramírez N. 2023. La implementación de la enseñanza del mapuzungun en colegios básicos y el rol de la lengua en el proceso reivindicatorio de la Nación Mapuche, considerando el contexto de conflicto con el Estado chileno. In: Díaz Crovetto, G. Troncoso Arcos, J. Espinosa Polanco, P. *Antropología reciente*. Santiago: Ariadna Ediciones.

Arancibia, M. C., Valenzuela, F. A. 2019. “Construcción discursiva del estatus de sabio en el relato de dos kimches mapuche pehuenche”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(1), p. 75-97.

Baño, R. 2022. *La era de la farsa. A precio de mercado*. Catalonia.

Bruna, B., Rozas, G., Guerra, C., García, F. E. 2023. “Intervenciones en salud mental en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura”. *Psychologia*, 18(1), p. 73-88.

Care, A. Y. M. 2023. “Interconexión Pedagógica, Sensorial y Psicopedagógica para el Aprendizaje Eficaz y por Competencias”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), p. 1382-1404.

Catriquir, D. 2023. Elugeken mapunzugun pu wekeche. Papel del kimün en el aprendizaje-enseñanza de mapunzugun en contextos interculturales. In: Zuchel, L., Torben, A., & Salas, R. (Eds.), *Interculturalidad y Reconocimiento. Revitalización del conocimiento indígena en la pedagogía intercultural: Enseñanza, práctica y lengua*. Ariadna Ediciones.

Claros, L. 2020. La descolonización como imaginario social: dilemas y aporías. In: Iturralde, F., Claros, L., Poweska, R., Guimarães, A. S., Tapia, L., Ranta, E., ... & Arequipa, M. (Eds.). *Ciencias sociales, imaginarios políticos y Estado Plurinacional. Aportes críticos*. CIDES / UMSA.

Delors, J. 1997. *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.

Dussel, E. 1980. *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Eberhart, F., Kapelari, E. 2010. *Manual de Escuelas Alternativas Libres*. Renate Götz Verlag.

Fuentes, C., Cea, M. D. 2017. “Reconocimiento débil: derechos de pueblos indígenas en Chile”. *Perfiles latinoamericanos*, 25(49), p. 55-75.

Ganam, H. 2017. “Pensando lo escolar desde la pedagogía Latinoamérica. Aportes para pensar la práctica docente desde la exterioridad”. *Analéctica*, 22(3), p. 1-7.

Garagarza, A., Alonso, I., Aguirregoitia, M. 2020. “El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro”. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), p. 40-54.

Gómez, R. 2023. “Pensamiento industrializador y políticas educativas en Chile: discusión sobre el modelo de desarrollo y la pedagogía del extractivismo”. *Foro de Educación*, 21(1), p. 99-123.

Hernández, R. 2014. “La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada”. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, p. 187-210.

Mignolo W. 2003. *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.

Paillacoi Coliñir, T., Marilaf Cortés, C. 2023. «Aproximaciones al pensamiento, saber y lengua mapuche. Fundamentos para un diálogo intercultural, desde la visión de personas mapuches de la región de la Araucanía y Los Ríos (2013-2017)”. *Diálogo andino*, (72), p. 122-132.

Quidel, J. 2020. *La noción mapuche de che (persona)*. Tesis doctoral de Antropología Social de la Universidad estadual de Campinas.

Quintriqueo Millán, S., Torres Cuevas, H. 2012. “Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), p. 16-33.
[En ligne]: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100002 [consulté le 15 septembre 2023].

Quintriqueo, S., Cárdenas, P. 2010. Educación intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. In: Quilaqueo R., Fernández, C, Quintriqueo, S. (Eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche* / edición literaria a cargo de Daniel. 1ª ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Rojano-Alvarado, Y., Contreras-Cuentas, M., Cardona-Arbeláez, D. 2021. “El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas. Ti”. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), p. 175-192.

Stake, R. 1995. *Case study research*. thousand oaks, CA: Sage.

Vargas Grande, M. À paraître. Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 359-385.



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>





Annexes





Profils des auteurs

Coordinateurs scientifiques et auteurs

Ignacio Reyes Cayul est Professeur de français de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (Chili). Il a réalisé son doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Genève (Suisse). Actuellement, il est professeur de français de l'Institut Français, de l'Université de Playa Ancha et de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation. Ses axes de recherche sont l'évolution historique de l'enseignement du français au Chili, l'éducation alternative, le rôle du public et du privé dans les systèmes éducatifs.

Luis Alberto Farías Duque est Professeur de Français au Chili (Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation), Master en Didactique de la Langue et la Littérature (Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation) et Docteur (c) en Littérature avec mention en Littérature Chilienne et Hispano-américaine (Université du Chili). Il possède également des diplômes dans le domaine de l'espagnol comme langue étrangère (UMCE) et Design et Innovation Curriculaire (UNAB). De plus, il est actuellement professeur de littérature au Département de Français de l'UMCE et professeur de littérature du programme de Diplôme en Littérature Française de l'Université Catholique de Valparaíso (PUCV). Il écrit et publie des articles dans le domaine de la littérature dans différentes revues scientifiques du Chili. Ses axes de recherche sont la Chronique latino-américaine, l'Écriture des femmes latino-américaines de la première moitié du XX^e siècle et la poésie française du XIX^e siècle.

Auteurs d'article

PhD en Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, **Francisco Seguel Tapia** a entamé un post doctorat à l'Université de Genève (Suisse). C'est un expert en évaluation des apprentissages et en didactique de la lecture. Enseignant de langue et de littérature hispano-américaine et espagnole, il apporte une expertise approfondie à ses étudiants. Ses recherches et ses enseignements visent à enrichir les méthodes pédagogiques et à améliorer les résultats éducatifs dans le domaine de la lecture.

Constanza Bastías Cerna est traductrice professionnelle français-espagnol, anglais-espagnol et espagnol-anglais, diplômée de l'Université de Concepción au Chili et enseignante de français, diplômée de l'Université Grenoble-Alpes en France. Tout au long de sa carrière, elle a travaillé sur divers projets de traduction, facilitant la communication interculturelle et la compréhension entre les langues. Elle a également travaillé à l'Institut Français du Chili en tant que tutrice pour les étudiants A1 et B2.

Constanza se consacre à l'enseignement du français, transmettant à ses étudiants l'importance des langues et leur impact sur le monde.

Javiera Medone Riffo, née à Osorno et élevée sur l'île de Chiloé, est traductrice professionnelle français-espagnol, anglais-espagnol et espagnol-français, diplômée de l'Université de Concepción au Chili. Grâce à ses excellents résultats en matière de traduction et interprétation dans des domaines très variés, Javiera s'est imposée comme une professionnelle fiable dans le domaine linguistique. Sa passion pour la nature et les lettres la pousse à explorer la beauté de la langue dans chaque projet. Grâce à son lien profond avec l'environnement et les mots, Javiera fait de chaque traduction une expérience enrichissante et authentique.

Silvana Salvarani Pometto est Professeur de langues étrangères, enseignant-chercheur à l'UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili). Elle s'est formée dans l'Enseignement Supérieur à l'Institut des Lettres de l'Université Pontificale Catholique du Chili ; Diplômée en Lettres, elle est titulaire d'une maîtrise en Lettres et d'une maîtrise en Éducation, traductrice en français, anglais, italien, espagnol et interprète. Elle a réalisé des perfectionnements et mises à jour en Italie, en France, à Malte. Elle poursuit, depuis plusieurs années, ses enseignements au sein du Département de Français à l'Université du Chili. Elle est ancienne membre de l'Académie Supérieure des Sciences Pédagogiques de Santiago ; et de l'Institut Suisse des Langues et de la Culture.

Claudio Gaete Briones est né à Valdivia, Chili, en 1978. Il est l'auteur de *Lo concreto & lo azul* (2021), *Mink'a* (2012) et *El cementerio de los disidentes* (2005). Il a traduit plusieurs auteurs de langue française et anglaise (Oscar Wilde, Édouard Glissant, Adrienne Rich, Koulisy Lamko, Véronique Tadjo, parmi d'autres). Il est psychologue à l'Université de la Frontera et il a fait des études littéraires à l'Université de Paris VIII (licence et master) et à l'Université Pompeu Fabra (doctorat). Il a enseigné la littérature hispanoaméricaine au lycée et à l'université. Actuellement, il enseigne le français langue étrangère à Inacap et à l'Institut Français du Chili.



© Synergies Chili, n° 19, Année 2023.

Éléments sous droits d'auteur –

– Décembre 2023 –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





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 la Rédaction à l'adresse synergies.chili@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. 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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
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. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
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, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots 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. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

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 sur le manuscrit de l'auteur 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'auteur, 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 précédera 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 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 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 et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. 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 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, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. 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. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

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. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage des numéros complets est réservé à l'éditeur.



© *Synergies Chili*, n° 19, Année 2023.

Éléments sous droits d'auteur –

– Décembre 2023 –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





Synergies Chili, n° 19 / 2023

Revue du GERFLINT

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Chili, n° 19 / 2023

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° n° ZSN6CE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2023



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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Le numéro 19 de la revue *Synergies Chili* correspondant à l'année 2023 contient une sélection d'articles d'une grande richesse qui abordent des thèmes anciens et modernes liés à trois axes fondamentaux des sciences humaines : l'éducation, la traduction et l'interculturalité. Les recherches portent notamment sur les méthodes de compréhension de la lecture, l'éducation alternative, les enjeux de la traduction automatique et des nouvelles technologies, la traduction poétique, l'histoire de la littérature.

ISSN 2260-6017

