

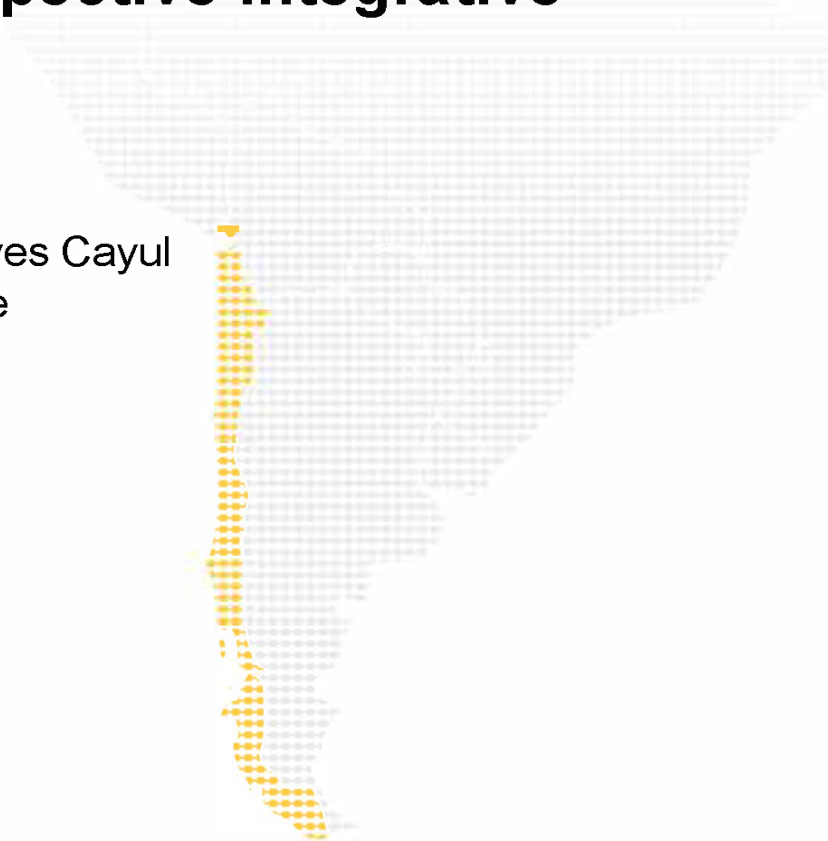
Numéro 20 - Année 2024

Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Dynamiques d'inclusion et de
transmission des langues et de la
culture : une perspective intégrative**

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque



Synergies Chili

Numéro 20 - Année 2024

Dynamiques d'inclusion et de transmission des langues et de la culture : une perspective intégrative

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque



REVUE DU GERFLINT
2024

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

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

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), Álvaro González (Universidad de Magallanes, Chili), Ana María Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile, Chili), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Mauricio Núñez (Universidad de Chile, 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), Anne Vangor (Institut Français du Chili).

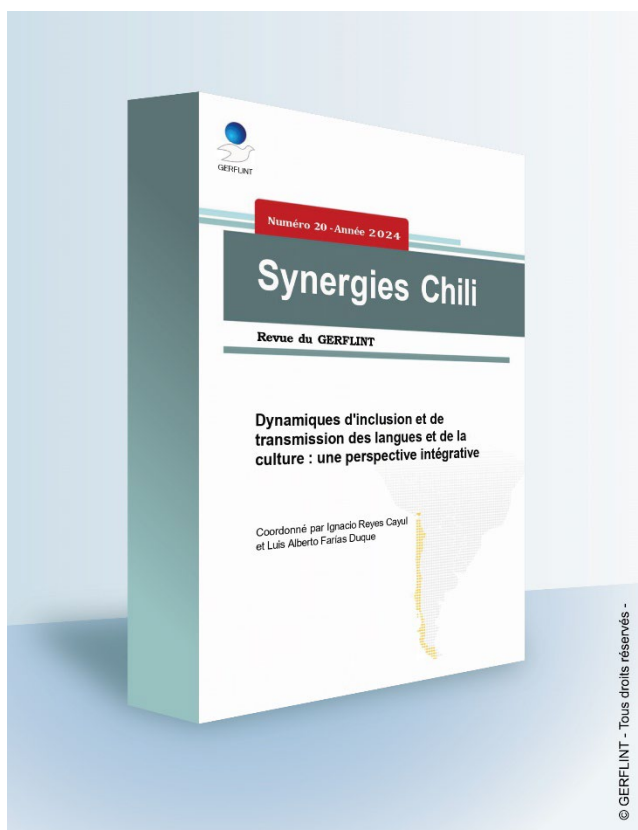
Patronages et partenariats

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).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 20 / 2024

<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- 2024 - Pôle Éditorial International
Couverture d'après l'image d'Émilie Hiesse, Créactiv', France).





Synergies Chili n° 20 - Année 2024

ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260-6017

Dynamiques d'inclusion et de transmission des langues et de la culture : une perspective intégrative

Coordonné par Ignacio Reyes Cayul
et Luis Alberto Farías Duque

Sommaire

Ignacio Reyes Cayul, Luis Alberto Farías Duque 9
Présentation du numéro 20

Articles

Libia Justo 17
Cohésion, cohérence, modèles d'analyse et recherche empirique :
un aperçu général

Ivette Norambuena-Sandoval 37
L'approche écologique fonctionnelle dans la politique éducative
chilienne. Développement des compétences pour l'inclusion sociale
des personnes ayant des besoins élevés en matière de soutien ?

Benoit Mathot, Licarayén Torres OP 55
L'accompagnement spirituel en contexte hospitalier chilien.
Éléments de diagnostic et perspectives théologiques à partir d'un cas
particulier

Achir Fouad 77
Analyse phonologique des voyelles nasales dans les emprunts français
en arabe marocain

Nawal Boudechiche	95
L'écotourisme : une valeur pluriculturelle partagée	
Juan Pedro Rojas	119
Dos modulaciones del relato de terror en la literatura argentina contemporánea	
Edzon Castillo Montoya	137
Héroes y antihéroes en la novela <i>El tango de la guardia vieja</i> (2012) de Arturo Pérez-Reverte	
Ana Vine Jara, Daniela Novoa Venegas	157
Necesidades lingüísticas y culturales del alumnado migrante en el sistema escolar chileno	

Compte rendu de lecture

Silvana Salvarani	183
Annie Ernaux. 2016. <i>Mémoire de fille</i> . Paris : Gallimard.	

Annexes

Profils des auteurs	195
Projet pour le n° 21 – Année 2025	199
Consignes aux auteurs	201
Publications du GERFLINT	205



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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 20

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>

Notre revue *Synergies Chili* est fière de vous présenter le numéro 20 correspondant à l'année 2024. Une année qui touche à sa fin. Nous vivons des moments très mouvementés : des guerres, des déplacements territoriaux, des crises économiques dans plusieurs pays et une crise des institutions se manifestent dans beaucoup de pays. Dans ce contexte général, notre propos dans le numéro 20 de *Synergies Chili* se penche sur les dynamiques contemporaines au niveau de l'éducation, des langues et des cultures vis-à-vis de la pluralité et de la complexité des contextes sociaux. Il s'agit des défis qui appellent une réflexion théorique intégrative articulant l'inclusion et la transmission comme des processus interdépendants. Qu'il s'agisse de l'intégration des élèves migrants dans les systèmes scolaires, de l'adaptation phonologique dans les emprunts linguistiques, ou encore de la transmission des valeurs culturelles par le biais de projets éducatifs, chaque domaine met en lumière les tensions entre diversité et universalité.

En ce qui concerne l'étude sur les besoins linguistiques et culturels des élèves migrants au Chili, il est évident que l'inclusion ne se résume pas à l'accès aux espaces scolaires. Cela implique une réponse systémique à des

besoins différents, qu'ils soient linguistiques ou socioculturels. Cependant, comme le souligne la recherche, les approches actuelles sont souvent limitées par un manque de diagnostic précis et de suivi longitudinal. Les étudiants migrants, en particulier ceux qui viennent de pays non hispanophones, sont confrontés à de multiples obstacles, allant de l'adaptation au programme scolaire local à la barrière de la langue.

Une telle situation révèle un paradoxe. L'inclusion formelle est réalisée, mais l'inclusion effective reste incomplète (Melo, Dacaret, 2022 : 399). La formation des enseignants apparaît donc comme un objectif crucial, non seulement pour l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue, mais aussi pour le développement de pratiques pédagogiques sensibles à la diversité culturelle linguistique. Ces stratégies, lorsqu'elles sont bien mises en œuvre, empêchent la simple « folklorisation » des différences et cherchent, au contraire, à promouvoir une véritable inclusion. Une analyse transversale des dynamiques d'inclusion, d'adaptation et de transmission révèle des intersections significatives. Ce processus, bien qu'exploré dans divers contextes, partage des principes communs.

De cette façon, une inclusion efficace repose sur la reconnaissance et l'appréciation de la diversité comme une richesse, plutôt que comme un obstacle. Ensuite, il valorise l'importance de la contextualisation, qu'il s'agisse de politiques éducatives, de pratiques linguistiques ou de projets pédagogiques. Il met également en évidence le rôle clé des acteurs dans la mise en œuvre de ces dynamiques, qu'ils soient enseignants, étudiants ou managers. Elle implique une reconfiguration des espaces éducatifs, linguistiques et culturels afin de garantir non seulement l'égalité des chances, mais aussi la reconnaissance et l'appréciation des spécificités de chacun (Suárez, 2019 : 10). Par conséquent, un engagement fermé est généré dans la formation des acteurs de l'inclusion, en particulier les enseignants, les décideurs politiques et les professionnels du terrain. Les initiatives doivent intégrer des pratiques qui vont au-delà des approches compensatoires, en adoptant des stratégies volontaristes basées sur la construction de processus inclusifs et le renforcement des compétences interculturelles.

Pour aller plus loin, une approche théorique intégrative pourrait s'appuyer sur des cadres conceptuels de différents domaines, tels que

l'écologie fonctionnelle en éducation, la phonologie générative en linguistique et les théories de l'interculturalité en sociologie. Une telle perspective permettrait non seulement d'approfondir la compréhension des dynamiques actuelles, mais aussi de proposer des solutions innovantes pour répondre aux défis émergents. Dans un monde marqué par une interdépendance croissante des individus et des cultures, les dynamiques d'inclusion, d'adaptation et de transmission sont des piliers essentiels pour construire des sociétés résilientes et durables (Mello, 2024 : 203). Ces processus ne se limitent pas à des ajustements ponctuels ou à des réponses locales aux défis contemporains. Ils reflètent des transformations structurelles et profondes dans la façon dont les communautés envisagent leur coexistence et leur évolution.

Le cas des emprunts du français à l'arabe du Maroc illustre un autre aspect des dynamiques d'adaptation, cette fois dans le domaine linguistique. Les adaptations phonologiques observées, telles que les voyelles nasales, reflètent des tensions entre le respect des structures de la langue source et les problèmes du système de la langue seconde. Cette interaction met en évidence le rôle des contrariétés phonologiques universelles et des stratégies d'ajustement locales. Cette étude, bien que développée dans le cadre d'une approche linguistique, offre des parallèles intéressants avec les processus d'intégration culturelle. Les segments linguistiques sont adaptés aux règles de la langue source. Les personnes en statut migratoire doivent souvent naviguer entre leur identité culturelle d'origine et les exigences de la société d'accueil (Baeza, *et al.*, 2022 : 19). Ce parallèle nous invite à repenser les notions de transmission et de préservation culturelles, non pas comme des forces opposées, mais comme des éléments d'un dialogue dynamique. L'éducation est au cœur des dynamiques de transmission. Celles-ci doivent répondre aujourd'hui à des attentes multiples, développer des compétences techniques, promouvoir des valeurs interculturelles et sensibiliser aux défis mondiaux.

L'étude sur l'écotourisme dans l'enseignement des langues et des cultures illustre bien cette approche intégrative. À travers des projets tels que la création d'affiches publicitaires, les élèves développent des compétences multiculturelles et numériques, en s'engageant toujours dans des réflexions sur les défis écologiques. Cette approche montre que la

transmission n'est pas un processus passif, mais une co-construction active entre enseignants et élèves. Ainsi, l'étude reflète le potentiel transformateur des outils numériques dans l'apprentissage, qui permettent aux élèves de se connecter à des réalités sociales éloignées, renforçant ainsi leur capacité à agir dans un contexte local et global (Lima, Bastos, Varvakis, 2020 : 12). Le processus d'adaptation, qu'il soit linguistique, éducatif ou culturel, illustre la capacité des systèmes et des individus à évoluer en relation avec des contextes changeants. En linguistique, comme le montre l'exemple du prêt, les barrières locales offrent des solutions créatives adaptées pour intégrer des éléments étrangers, tout en préservant la cohérence du système.

Cette logique peut être transposée à d'autres domaines, comme l'intégration des étudiants migrants, où l'équilibre entre le respect des identités culturelles et l'adhésion à des normes communes est essentiel. En ce sens, l'adaptation n'est pas un signe de faiblesse, mais une opportunité d'innovation et d'apprentissage mutuel. La transmission des savoirs et des valeurs, lorsqu'elle est pensée dans une perspective plurielle et intégratrice, dépasse la simple transmission des savoirs (Bayon, Rodríguez, 2024 : 177). Il devient un levier pour la formation de citoyens actifs, conscients des problèmes mondiaux et capables de proposer des solutions locales aux problèmes mondiaux. L'exemple de l'écotourisme en didactique illustre comment la transmission peut être enrichie par l'utilisation d'outils numériques et de méthodes participatives, favorisant ainsi un apprentissage actif et interconnecté.

Enfin, une réflexion théorique plus large sur ces dynamiques soulève des questions fondamentales sur la gouvernance des interactions humaines et culturelles. Comment les institutions peuvent-elles favoriser des pratiques inclusives et adaptables à grande échelle ? Quelles politiques éducatives ou linguistiques pourraient promouvoir une véritable équité, dans le respect des identités individuelles et collectives ? Ces questions nécessitent une collaboration interdisciplinaire et intersectorielle, dans laquelle les chercheurs, les praticiens et les décideurs politiques travaillent ensemble pour construire des cadres durables.

Dans une perspective prospective, il est essentiel d'investir dans la recherche empirique longitudinale pour mieux comprendre les effets des

politiques et des pratiques actuelles. De plus, le développement de modèles théoriques intégratifs peut guider les décideurs dans la conception de stratégies transversales, adaptées aux réalités locales et capables d'inspirer des solutions globales.

Au-delà de ces considérations théoriques et pratiques, l'inclusion, l'adaptation et la transmission soulèvent également une question éthique. Ces processus remettent en question les limites de notre capacité collective à accueillir l'autre, à transformer nos institutions et à préserver les liens intergénérationnels et interculturels. Ils nous rappellent que, dans un monde en constante évolution, notre survie et notre prospérité dépendent de notre capacité à coexister harmonieusement et équitablement.

En définitive, ces dynamiques constituent les fondements d'un projet humaniste ambitieux mais nécessaire : construire une société dans laquelle chaque individu, quelle que soit son origine, puisse non seulement trouver sa place, mais aussi contribuer pleinement à la construction d'un avenir commun. L'intégration des perspectives éducatives, linguistiques et culturelles dans une approche théorique intégrative est une étape cruciale vers cet idéal. Il appartient à chacun, dans son rôle et ses responsabilités, de transformer cette vision en une réalité tangible.

Nous vous souhaitons une année 2025 pleine de vie, santé et joie.

Bonne lecture.

Bibliographie

Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., Mercado-Guerra, J. L. 2022. «Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, p. 1-25.

Bayon, I. G., Rodríguez-Izquierdo, R. M. 2024. «Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (1), p. 171-186.

Lima, C. D., Bastos, R. C., Varvakis, G. 2020. «Plataformas digitais de aprendizagem : uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior ». *Educação em Revista*, 36, e232826.

Mello, M. S. 2024. «El Buen Vivir: revisión del modelo de desarrollo desde la perspectiva educativa». *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 31 (52), p. 189-206.

Melo, F, Dacaret, C. 2022. Educación intercultural: una revisión teórica sobre los desafíos de la educación chilena actual. In: Hojman, V; Villaroel, V; Varela, J.; Bruna, D. *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educacional. Propuestas teóricas y experiencias*. Santiago: Universidad del Desarrollo.

Suárez, C. C. 2019. «Los modelos de educación multicultural e intercultural: Una revisión necesaria desde una sociedad diversa». *Amauta*, 17 (33), p. 83-101.



© *Synergies Chili*, nº 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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





Cohésion, cohérence, modèles d'analyse et recherche empirique : un aperçu général

Libia Justo

Université des Andes, Venezuela

Institut Français du Chili, Chili

libiajusto@ula.ve

<https://orcid.org/0000-0002-4455-2793>

Reçu le 02-11-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 11-12- 2024

Résumé

La cohésion est une propriété du texte qui concerne les éléments linguistiques explicites reliant ses constituants. Par contre, la cohérence ne se manifeste pas toujours ainsi, le lecteur fait des inférences à partir de ce que le texte lui donne ou de ce qu'il connaît du monde pour reconstruire le sens du texte. Au moment d'aborder l'analyse de la gestion de la cohésion ou de la cohérence, il existe plusieurs modèles à suivre. Pour la cohérence, on peut voir les propositions de l'École de Prague et au moins quatre modèles complets. En ce qui concerne la cohésion, la taxonomie proposée par Halliday et Hassan (1976) reste le seul modèle d'analyse complet. Enfin, la cohérence et la cohésion suscitent de nombreuses recherches empiriques portant sur des textes d'apprenants écrits en L1, L2 ou LE.

Mots-clés : cohésion, cohérence, modèles d'analyses, recherche empirique

Cohesión, coherencia, modelos de análisis e investigación empírica, una visión general

Resumen

La cohesión es una propiedad del texto que tiene que ver con los elementos lingüísticos explícitos que unen sus componentes. Al contrario, la coherencia no siempre se manifiesta de esta forma, el lector hace inferencias a partir de lo que el texto le da y de lo que él conoce del mundo para reconstruir el sentido del texto. Cuando se aborda el análisis de la gestión de la cohesión o de la coherencia, existen varios modelos. Para la coherencia se tienen las proporciones de la Escuela de Praga y al menos cuatro modelos completos. En cuanto a la cohesión existe la taxonomía propuesta por Halliday y Hassan (1976). En fin, la coherencia y la cohesión han suscitado numerosas investigaciones empíricas en textos de aprendices escritos en L1, LE o L2.

Palabras clave: cohesión, coherencia, modelos de análisis, investigación empírica

Cohesion, coherence, analytical models and empirical research, a general overview

Abstract

Cohesion is a property of the text that has to do with the explicit linguistic elements that unite its components. On the contrary, coherence does not always manifest itself in this way ; the reader makes inferences from what the text gives him and from what he knows about the world to reconstruct the meaning of the text. When dealing with the analysis of cohesion management or coherence, there are several models. For coherence we have the proportions of the Prague School and at least four complete models. As for cohesion, there is the taxonomy proposed by Halliday and Hassan (1976). Finally, coherence and cohesion have aroused numerous empirical investigations in texts of learners written in L1, LE or L2.

Keywords : cohesion, coherence, analysis models, empirical research

Introduction

Vers les années soixante, un nouveau courant linguistique naît dont le principal intérêt est l'étude de ce qui rend une suite d'énoncés en texte : la linguistique textuelle. Au cœur des débats des linguistes textuels se trouvent deux notions clés : la cohésion et la cohérence, lesquelles sont assez souvent vues comme des synonymes ; une analyse de la littérature dans le domaine montre qu'en réalité leur sens diffère et que l'on peut les approcher sous différents angles.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons plusieurs conceptions de la cohérence et de la cohésion et étudierons des modèles proposés pour l'analyse de ces propriétés textuelles dans des textes écrits. De plus, nous exposerons une analyse générale de quelques recherches empiriques inspirées de ces modèles portant sur des textes produits en L1, LE ou L2.

1. Définition de cohésion et de cohérence

Halliday et Hassan (1976) voient dans l'ensemble d'éléments linguistiques reliant les mots d'un énoncé la manifestation de la cohésion ; pour eux, celle-ci doit être interprétée comme « l'ensemble de ressources sémantiques servant à lier une phrase avec ce qui la précède (Halliday, Hassan, 1976 : 10). Pour ces auteurs, la cohésion se manifeste explicitement par la présence de liens, de type grammatical ou de type lexical, entre les

phrases et les propositions d'un texte, mais la seule présence de ces liens ne garantit pas la cohérence d'un texte.

De Beaugrande et Dressler (1981) définissent la cohésion dans le même sens que Halliday et Hassan ; ainsi, pour eux, la cohésion « concerns the ways in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see are mutually connected within a sequence » (« Concerne la façon dont les composants de la surface du texte, c'est-à-dire les mots réels que nous entendons ou voyons sont mutuellement connectés dans une séquence » (Halliday, Hassan, 1976 : 3).

Charolles (1978, 1988, 1995) partage la définition de cohésion de ces auteurs, mais pour lui, cette notion reste étroitement liée à un autre aspect textuel : la cohérence. Charolles affirme que ces deux qualités forment un tout, et qu'il serait alors inutile de les séparer au moment d'aborder l'analyse de la textualité.

Les marques de cohésion ne fonctionnent jamais que comme des signaux ou déclencheurs stimulant des processus d'élaboration inférentielle dans lesquelles les informations contextuelles et les connaissances d'arrière-plan des sujets jouent un rôle essentiel (Charolles, 1994 : 129).

Enkvist (1989) signale que pour quelques linguistes, la cohésion est comprise comme « les mécanismes qui lient les propositions et les phrases et qui sont susceptibles d'être décrits dans des termes formels de la linguistique, anaphores, ellipses, cataphores, substitutions, etc. (1989 : 373-374). Pour lui, la cohésion est le terme employé pour désigner les liens cohésifs explicites sur la surface du texte, c'est-à-dire les liens grammaticalement susceptibles d'être décrits.

En ce qui concerne la cohérence, nous pouvons signaler qu'il est très difficile de cerner cette notion ; cependant, depuis des décades plusieurs auteurs essayent de donner une définition la plus précise possible. Ci-dessous nous en résumerons quelques-unes.

Pour Charolles (1978) la cohérence constitue une qualité du texte nous permettant de savoir si un ensemble de mots ou de séquences de mots est un texte ou non. Charolles (1994) précise que la cohérence textuelle se réfère à l'interprétation des séquences textuelle, pour y arriver le récepteur fait des inférences à partir du contenu du texte, de son contexte de communication et de ses connaissances d'arrière-plan (Charolles, 1994 :

133). Ainsi, Charolles reprend les idées de Sperber et Wilson (1986) proposées dans leur théorie de la communication, pour qui « l'interprétation du langage est fondamentalement contextuelle et inférentielle : elle suppose l'élaboration d'hypothèses contextuelles qui développent les éléments mutuellement manifestes dans la situation » (Charolles, 1994 : 134).

Lundquist (1980), reprenant sa définition de ce que c'est un texte (acte de langage qui comporte trois actes fondamentaux : la référence, la prédication et l'illocution), dit que la cohérence textuelle doit être envisagée sous trois perspectives, à savoir : la thématique, la sémantique et la pragmatique ou énonciative. La première se rapporte aux « acteurs » dont on parle, à leur introduction et reprise. La deuxième, la cohérence sémantique, se réfère aux prédicats, à ce que l'on dit des « acteurs ». Enfin, la cohérence pragmatique ou énonciative est celle qui montre le rapport entre les « acteurs », leur (s) prédicat (s) et leur contexte ou moment d'énonciation (1980 : 66).

Pour Enkvist (1989), la cohérence est représentée par les liens qui ne se manifestent pas explicitement moyennant des éléments linguistiques (tels que les pronoms, les articles, les ellipses, etc.), mais grâce à des relations sémantiques sous-entendues et à l'aide d'inférences. Pour lui, la cohérence textuelle reste la qualité textuelle qui fait qu'un texte soit conforme à un monde consistant et que, par conséquent, soit interprétable (1990 : 14).

Péry-Woodley (1993) définit la cohérence comme une qualité globale du texte : un texte est cohérent quand on est capable de le percevoir comme un tout ; quand il a non seulement une unité interne, mais aussi quand il est en accord avec la situation dans laquelle il s'inscrit (1993 : 57). Elle ajoute que la notion de cohérence se situe en dehors du texte ; ainsi, pour qu'il y ait de la cohérence, il faut que les connaissances introduites ou inférées soient communes entre le texte et le lecteur, l'incohérence naît quand le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit (1993 : 60).

Pour Pépin (1998), la cohérence textuelle est la qualité première d'un texte. Pour que le texte soit considéré comme étant cohérent, il doit réunir trois éléments : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration. Pépin pense que « la cohérence textuelle est relative, c'est-à-dire qu'elle n'est jamais totalement atteinte, réalisée, mais jamais totalement absente non plus »

(1998 : 8). Enfin, cet auteur, reprenant Hobbs (1979), affirme qu'« un texte est jugé comme étant plus ou moins cohérent dans un rapport inversement proportionnel à l'effort exigé du lecteur pour comprendre les liens, le tissu du texte dans son développement linéaire » (1998: 9).

Gagnon (1998, 2003) affirme que la cohérence textuelle n'est pas toujours explicite et que c'est plutôt le résultat de l'application du principe de pertinence (Sperber, Wilson, 1989). Ainsi, ce sont les processus inférentiels déclenchés par le récepteur, à partir de l'information que le texte lui fournit et de ses propres connaissances du monde, qui permettent de percevoir un énoncé ou un ensemble d'énoncés comme pertinent. Gagnon (1998) signale que la cohérence textuelle a un caractère graduel : un texte sera perçu plus ou moins cohérent selon le nombre de transgressions que le texte présente et leur gravité (Gagnon, 1998). De plus, pour elle, la cohérence d'un texte repose sur l'équilibre entre trois facteurs : la clarté et l'originalité des énoncés, les coûts de traitement engendrés lors de l'interprétation, et les bénéfices informationnels potentiels pour le lecteur (Gagnon, 1998).

Enfin, pour Gagnon (1998, 2003), la relation de pertinence entre un énoncé et son contexte peut s'ancrer soit sur le donné textuel-référentiel (introduction et reprise des « acteurs textuels »), soit sur le donné textuel prédicatif (information attribuée aux « acteurs »), soit sur le textuel-énonciatif (le contexte dans lequel s'inscrit le texte, ses « acteurs »). Selon le point d'ancrage où s'effectue la relation, l'arrimage, on parlera de trois types de cohérence textuelle : référentielle, événementielle et énonciative.

2. Modèle d'analyse de la cohésion et des recherches empiriques

À notre connaissance, les seuls auteurs qui ont proposé un modèle d'analyse complet et exclusif de la cohésion sont Halliday et Hassan (1976) pour l'anglais langue maternelle. À l'instar de Xi (2000 : 139), avant la taxonomie de Halliday et Hassan, il y avait d'autres propositions très intéressantes, mais le modèle le plus connu et le plus détaillé reste celui de Halliday et Hassan.

Comme déjà signalé, selon Halliday et Hassan (1976), la cohésion textuelle se manifeste grâce à des liens explicites qui existent entre les phrases d'un texte, ceux-ci assurent la continuité sémantique et ils peuvent être de type grammatical ou de type lexical.

Les liens de type grammatical sont repris sous le titre de référence, ils se manifestent, par exemple, lorsque l'on emploie des pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, etc. Un autre type de lien grammatical est la substitution, elle arrive, par exemple, lorsqu'on utilise des pronoms objet direct ou objet indirect pour reprendre toute une proposition ou une phrase. Le dernier type de lien est l'ellipse, il a lieu lorsqu'on omet un verbe ou une proposition.

De leur côté, les liens cohésifs de type lexical sont représentés par la répétition, laquelle se manifeste grâce à l'emploi d'un synonyme ou par la répétition identique du même mot. L'autre lien lexical est la collocation, elle a lieu chaque fois que deux items s'intègrent dans un même contexte grâce à des mots qui, en principe, n'appartiennent pas au même champ lexical, mais dont le sens est rapproché par le contexte.

Il y a un troisième type de lien cohésif qui peut relever du grammatical ou du lexical : les conjonctions, celles-ci peuvent être de nature additive, adversative, causale ou temporelle.

Enfin, selon Halliday et Hassan (1976), les liens ont une direction (anaphorique ou, cataphorique), un domaine (endophorique ou exophorique), une étendue (intraphrastique ou interphrastique) ; et ils peuvent être « immediated », « mediated », « remote » ou « mediated-remote » (immédiat », « médiatisé », « distant » ou « médiatisé-distant ».

Le modèle de Halliday et Hassan (1976) reste un modèle complet applicable à l'analyse totale ou partielle de la cohésion en anglais et en d'autres langues. La profusion de recherches empiriques menées depuis son apparition en langue maternelle et en langue étrangère ou seconde s'inspirant de cette taxonomie, le démontre.

Citons quelques auteurs ayant analysé la cohésion, répertoriés par Ayouni-Sahnine (2000). Pour l'anglais L1, elle mentionne Witte et Faigley (1981), Tierney et Mosenthal (1983), Mc Culley (1985), Fitzgerald et Spiegel (1986), et Neuner (1987). En anglais LE ou L2, Ayouni-Sahnine (2000) signale le travail de Lieber (1979), Hottel Bukhart (1981), Connor (1984), Johnson

(1981), Crowhurst (1987), Reid (1992), Field et Yip (1992), Norment (1994), et Norment (1995). Dans une autre LE ou L2, il y a le travail de Shakir et Obeidat (1992), en arabe, et Zanardi (1994), en italien. Dans une autre L1 que l'anglais, Ayouni-Sahnine (2000) retient le travail de Yde et Spoeldres (1990). Enfin, dans d'autres langues que l'anglais, Ayouni-Sahnine (2000) cite les travaux de Yde et Spoeldres (1990) en néerlandais, de Norment (1994) en chinois, de Zanardi (1994) en italien et de Norment (1995) en espagnol. Ces travaux ne reprennent pas tous les principes du modèle de Halliday et Hassan (1976), la cohésion grammaticale ou lexicale est le type le plus étudié, mais pas toutes les catégories sont considérées. De plus, il y a des chercheurs qui modifient un peu le modèle en ajoutant d'autres catégories d'analyse ou en modifiant les existantes (Lieber, Norment, Neuner, Mac Culley). D'ailleurs, Ayouni-Sahnine (2000) signale que le but poursuivi dans les études en AL1, à l'exception du travail de Neuner (1987), semble être d'établir un rapport entre les éléments cohésifs repérés et leur impact sur la cohérence textuelle (Ayouni-Sahnine, 2000 : 168-169), tandis que dans les études en AL2, les chercheurs focalisent plutôt la description du système cohésif utilisé. Enfin, dans une autre L2, les auteurs cherchent à décrire le système cohésif ou à établir un rapport entre celui-ci et la qualité du texte ou la cohérence textuelle. Plus récemment et particulièrement en L2 ou LE, nous pouvons mentionner, entre autres, le travail en AL2 de Xuefang (2007), étude comparatiste de la gestion de la référence (entre, d'un côté, des textes écrits en ALE et des textes écrits AL1 et, de l'autre, des textes écrits en ALE et des textes écrits en coréen L1), Agustin et Jiménez (2007), analyse de la sous-catégorie lexicale par réitération dans des textes en ALE faits par des hispanophones ayant reçu des approches pédagogiques différentes, Yusun Kang (2009), étude comparatiste de la référence en ALE (étudiants coréens) et en AL1, et de la référence en ALE et en coréen L1, et Mohammed-Sayidina (2010), étude de la cohésion lexicale et de la cohésion grammaticale dans des textes écrits en AL2 par des arabophones.

En français langue seconde, il y a la recherche d'Ayouni-Sahnine (2000), adaptation complète du modèle de Halliday et Hassan (1976) en français pour analyser et comparer le système cohésif dans des textes écrits en FL2 et FL1, et Préstamo (2002), analyse de quatre types de cohésion, dans des

textes écrits en FL2 par des étudiants dont la langue maternelle est l'allemand ou l'anglais.

Encore une fois, nous constatons que toutes ces études, à l'exception de celle d'Ayouni-Sahnine (2000), n'utilisent que partiellement le modèle de Hallyday et Hassan dans leurs analyses. De plus, tel qu'Ayouni-Sahnine le remarque pour les recherches qu'elle a répertoriées en AL2 ou ALE, dans les recherches menées plus récemment en L2 ou LE, la tendance est de décrire, même partiellement, le système cohésif et de le comparer avec le système cohésif en L1, mais on ne cherche pas à établir le rapport entre l'emploi de liens cohésifs et la cohérence textuelle ou la qualité des écrits (Pour une analyse plus complète sur la recherche portant sur la cohésion se référer à Xin, 2010).

3. Modèles d'analyse de la cohérence et des recherches empiriques : modèle focalisant le contenu (thème et rhème) et modèles focalisant les relations des énoncés

Selon Sanders, Spooren et Noordman (1992), l'analyse de la cohérence textuelle peut être approchée soit en focalisant le contenu des segments du discours, soit en focalisant les relations existant entre les segments du même. Ainsi, un texte sera considéré cohérent du point de vue de son contenu s'il y a une « repeated reference to the same set of entities » (« référence répétée au même ensemble d'entités »), « a certain congruence between two discourse units » (une certaine congruence entre deux unités discursives) ou « there is a pattern corresponding to stereotypical situations » (il y a un schéma correspondant à des situations stéréotypées), (1992 : 2). Selon ces auteurs, ce type de cohérence est aussi connu comme « referential or topic continuity » (référentiel ou continuité de sujet. Dans la deuxième approche qu'ils proposent, le texte sera cohérent si l'interlocuteur peut percevoir la relation existante à l'intérieur d'une suite de phrase, d'un paragraphe ou d'un chapitre.

3.1. Étude de la cohérence focalisant le contenu

L'étude de la cohérence focalisant le contenu a ses origines à l'École de Prague, avant la naissance et effervescence de la linguistique textuelle, mais

il semble que les recherches théoriques et empiriques se sont multipliées après que les linguistes s'intéressent davantage à ce qui fait d'une suite de mots un texte. Les linguistes de cette école signalent que l'information contenue dans un énoncé est distribuée en deux grands blocs : le thème et le rhème. L'information contenue dans le premier représente ce dont on parle (pour quelques auteurs, ce terme fait référence aussi à l'information connue). De son côté, l'information présentée dans le deuxième terme, le rhème, regroupe ce que l'on dit sur le thème (encore une fois pour certains auteurs, sous le terme rhème on place l'information nouvelle) (Carter-Thomas, 2009). Selon l'analyse faite par Carter-Thomas (2009), ces deux blocs ne s'opposent pas, au contraire, ils s'articulent et entretiennent une relation dynamique tout au long du texte contribuant ainsi au développement de la communication.

Selon les travaux des linguistes de l'École de Prague, l'information d'un texte peut progresser de trois façons : progression à thème linéaire, progression à thème constant et à progression à thème dérivé. Dans le premier type, le rhème, ou une partie du même, de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante. Dans le deuxième type, le même thème est maintenu tout au long d'un paragraphe ou d'un texte, on lui ajoute des thèmes variés. Enfin, dans le dernier type, progression à thème dérivé, les thèmes de chacune des phrases sont dérivés d'un hyperthème (Carter-Thomas, 2009).

Il est important de signaler que, tel que Carter-Thomas (2009) et Adam (2008) l'affirment, un texte n'a pas forcément un seul type de progression ; ainsi, par exemple, on peut avoir un texte qui présente une combinaison de progression à thème linéaire et de progression à thème constant. Il se peut aussi qu'il y ait des sauts thématiques ; c'est-à-dire, dans une suite d'énoncés, il peut y avoir des thèmes non repris car ils sont sous-entendus. Cependant, la cohérence textuelle ne serait pas forcément perturbée. L'analyse de recherches empiriques montre que l'étude de la cohérence focalisant le contenu du texte inspire des travaux en contexte des didactiques des langues, notamment des langues secondes ou des langues étrangères. Le travail, entre autres, de Carter-Thomas (2000, 2009), Di Tillio (2010) et Alireza (2010) le confirme ; ces auteurs s'appuient de manière

assez fidèle sur les apports de l'École de Prague pour mener leurs analyses de la cohérence sur des textes d'apprenants.

3.2. Modèles d'analyse de la cohérence textuelle focalisant les relations existant entre les segments du discours

Il y a au moins quatre modèles d'analyse de la cohérence focalisant les relations entretenues entre les énoncés d'un texte : le modèle de Charolles (1978), le modèle de Mann et Thompson (1988), le modèle de Sanders, Spooren et Noordman (1992) et le modèle de Gagnon (1998)

3.2.1. Le modèle de Charolles (1978)

Le premier à présenter une espèce de modèle d'analyse textuelle est Charolles (1978), lorsqu'il propose quatre métarègles de cohérence, à savoir :

- La métarègle de la répétition : le texte « comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (1978 : 14). C'est-à-dire il faut que le scripteur reprenne, pas de manière exacte ni totalement, les sujets et les prédicats qu'il introduit dans son texte ; autrement dit, si chaque énoncé comporte une information complètement nouvelle, il y aura une digression et le texte sera considéré comme incohérent.

- La métarègle de la progression : le « développement du texte s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978 : 20). Si le scripteur ne renouvelle pas l'information qu'il présente, le lecteur aura la sensation de « tourner en rond ».

- La métarègle de la non-contradiction : le développement du texte n'introduit « aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (Charolles, 1978 : 22) ; c'est-à-dire que le scripteur ne peut donner une proposition dont le sens explicite ou implicite contredit le contenu sémantique d'une proposition antérieure ou qui contredit le monde (ou sa représentation) dans lequel s'inscrit le texte.

- La métarègle de la relation : les faits, les actions, les états dénotés par les séquences d'un texte entretiennent une relation de congruence, ils

doivent être perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue (Charolles, 1978 : 31). C'est-à-dire les propositions doivent entretenir des relations logiques explicitées ou inférées, entre autres de type causal, de contiguïté spatiale temporelle, et de ressemblance.

Les quatre métarègles de cohérence proposées par Charolles (1978) constituent une première approche d'étude de la cohérence textuelle dans un contexte pédagogique. Tel que lui-même l'affirme, sa proposition, à compléter par d'autres recherches, se présente comme une aide précieuse au professeur correcteur de textes d'apprenants. Malheureusement, à notre connaissance, il n'existe pas d'études empiriques de la cohérence textuelle, dans de textes d'apprenants, se basant sur cette première tentative de modélisation de l'étude de la cohérence textuelle proposée par Charolles.

3.2.2. Le modèle de Mann et Thompson (1988)

Mann et Thompson (1988) proposent un assemblage assez complet de concepts théoriques et méthodiques pour l'analyse de la cohérence textuelle : la Rhetorical Structure Theory (RST). Ils distinguent deux notions clés dans leur modèle : le noyau et le satellite. Le noyau reprend l'information essentielle, il ne peut être supprimé ; le satellite reprend l'information contenant un apport au noyau et pourrait, dans certains cas, être supprimé.

Ce modèle textuel a pour objectif spécifique la description des relations susceptibles d'être établies entre les énoncés d'un texte ; selon Mann et Thompson (1988), c'est l'instinct du lecteur ou de l'analyste qui va permettre d'identifier de quel type de relation il s'agit. Ces auteurs identifient vingt-trois types de relations pouvant exister entre les constituants d'un énoncé ou d'une suite d'énoncés. Ce nombre n'est pas exhaustif, il peut y en avoir d'autres que les auteurs n'ont pas identifiées lors de leurs analyses textuelles.

Les relations présentées dans le modèle de Mann et Thompson (1988) sont regroupées en deux grandes catégories. La première reçoit le nom de « subject matter relations » (relations de sujet), le but est de permettre au lecteur de reconnaître le type de relation établie : élaboration (élaboration), circumstance (circonstance), solutionhood (solution), volitional cause

(cause, action délibérée), non-volitional cause (cause, action non délibérée), volitional result (résultat, action délibérée), non-volitional result (résultat, action non délibérée), purpose (but) ; condition (condition), otherwise (autrement), interpretation (interprétation), évaluation (évaluation), restatement (reformulation), summary (résumé), sequence (suite) et contrast (contraste). La deuxième catégorie s'intitule « presentational relations » (relations de présentation), l'objectif est d'augmenter une certaine inclination chez le lecteur : Motivation (motivation), accroît le désir, antithesis (antithèse), accroît la considération positive, background (arrière-plan), accroît la capacité, enablement (facilitation), accroît la capacité, évidence (démonstration), accroît la croyance, justify (justification), accroît l'acceptation, et concession (concession), accroît la considération positive.

Dans le modèle de Mann et Thompson (1988), la notion de schémas reste essentielle, ceux-ci sont définis comme « the structural constituency arrangements of text » (les arrangements de constitution structurels du texte), (1988 : 246), et leur fonction est d'illustrer le type de relation possible entre le (s) noyau (x) et le (s) satellite (s). Les auteurs identifient cinq types de schémas : circonstance, contraste, articulation, motivation, activation et séquence. Pour une information détaillée, voir Mann et Thompson, 1988 : 247, figure.

L'image que l'analyste d'un texte peut se faire d'une analyse textuelle à l'aide du RTA, est celle d'une poupée russe, les schémas s'enchaînent les uns aux autres tout au long du texte. Le schéma le plus grand correspondrait à l'ensemble général d'énoncés composant le texte ; un schéma moyen correspondrait à un ensemble d'énoncés équivalent, par exemple, à un paragraphe ; et un schéma plus petit représenterait, par exemple, deux propositions.

Avant de présenter leur modèle, Mann et Thompson (1988) analysent plus de cent textes de différents types : articles de magazines, essais politiques, lettres personnelles, etc. Ils en concluent que virtuellement presque tout texte est susceptible de recevoir une analyse du type RTA ; que, par contre, certains types de textes ne peuvent être analysés à l'aide de la RTA (contrats, lois, quelques textes poétiques, etc.) ; et que dans notre

culture, les textes qui sont susceptibles d'avoir une analyse à l'aide de la RTA sont beaucoup plus nombreux (Mann, Thompson, 1988 : 259).

Enfin, le RTA s'avère un modèle applicable en contexte d'apprentissage de l'écrit, les travaux respectifs de Péry-Woodley (1993) et Shoufaki (2009) le démontrent ; dans les deux cas, les auteures utilisent assez fidèlement le RTA. Ces recherches permettent de voir comment le RTA peut être un instrument approprié pour détecter des perturbations à la cohérence textuelle. Cela dit, il faut signaler que ce modèle ne permet pas de détecter toutes les ruptures de cohérence dans les paragraphes ou textes analysés.

3.2.3. Le modèle de Sanders, Spooren et Noordman (1992)

En 1992, Sanders *et al.* proposent un modèle d'analyse textuelle qui se présente comme une suite ou complément du RTA ; spécifiquement, ils proposent une taxonomie des relations de cohérence contenant dix-sept types de relations. Les auteurs affirment que la perception de cohérence d'un texte dépasse les aspects linguistiques du même et qu'elle s'origine dans la construction d'une représentation mentale du discours que fait le lecteur (Sanders, Spooren, Noordman, 1992 : 1). Pour eux, pour qu'un modèle d'analyse textuelle soit efficace, il doit accomplir un critère de plausibilité psychologique et non seulement un critère d'adéquation descriptive (Mann, Thompson, 1988 : 3).

Dans la taxonomie de Sanders *et al.*, la catégorisation des relations de cohérence se base sur un critère relationnel, lequel focalise le sens de la relation entre deux éléments du texte, non le sens de chaque segment isolé. Ce critère est à la base des quatre « primitives » dont leur taxonomie s'inspire : les opérations élémentaires, la source de la relation, l'ordre des segments et la polarité de la relation.

Le premier facteur permet de parler de deux types de relations : causale (les éléments sont très connectés) ou additive (les éléments sont faiblement connectés). Le deuxième facteur indique si la relation est de type sémantique ou de type pragmatique. La cohérence pragmatique se différencie de la sémantique parce qu'elle prend en considération les intentions communicatives du scripteur. Le troisième « primitive » se rapporte à l'ordre des segments, ordre basique et ordre non basique. Le dernier des « primitives » prend en considération la polarité des

relations : positive ou négative ; ce sera une polarité positive « lorsque S1 et S2 reflètent P et Q » et ce sera une négative « lorsque S1 ou S2 reflète non-p ou non-Q » (1998 : 131).

Voici les dix-sept relations identifiées par Sanders et al. (1992) : cause-consequence, contrastive- cause consequence, consequence-cause, contrastive consequence-cause, argument-claim, instrumental-goal, condition-consequence, contrastive argument-claim, claim-argument, goal-instrument, consequence condition, contrastive claim- argument, list, exception, opposition, enumeration et concession. (Pour une meilleure explication de ces relations, se référer à Sanders *et al.* 1992 : 10-11). Sanders *et al.* pensent que leur modèle pourrait être utilisé de trois façons : dans l'étude de l'acquisition du langage, dans l'analyse de textes et dans une recherche psycholinguistique. Dans le même article où ils proposent leur taxonomie, trois recherches empiriques sont présentées, celles-ci semblent démontrer l'applicabilité de ce modèle pour l'analyse de la cohérence. Cependant, nous n'avons pas trouvé de recherches se basant sur le modèle de ces auteurs qui puissent nous permettre de prouver son applicabilité, dans l'analyse de textes d'apprenants.

3.2.4. Le modèle de Gagnon (1998)

En 1998, Gagnon propose un modèle intégral d'analyse de la cohérence textuelle qui prend en considération non seulement la structuration sémantique et la pragmatique du texte, ou énonciative comme elle l'appelle, mais aussi sa structuration thématique (ou étude des liens cohésifs). Ce modèle s'inspire de la définition de cohérence qu'elle propose la même année (reprise en 2010 en compagnie de Lemonnier) et que nous avons ci-dessus déjà présentée ; il permet d'apprécier la cohérence par défaut. Lemonnier et Gagnon (2010) signalent que « L'étude de l'aspect textuel permet « d'évaluer la qualité d'un texte sur le plan de l'organisation textuelle en mesurant le pourcentage de ruptures qui surviennent dans l'agencement des phrases et en évaluant leur degré de gravité » (Lemonnier, Gagnon, 2010 : 109).

Pour une analyse fine de la cohérence du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif, Gagnon (1998) et, plus tard, Lemonnier et Gagnon (2010), proposent une grille pour chaque niveau de structuration textuelle,

les éléments qui la conforment permettent de comptabiliser le nombre total de ruptures et leur cote de gravité (1, si la rupture peut être résolue facilement, cote 2 si la rupture exige un effort moyen pour la résoudre et cote 3 si la rupture est « à résolution incertaine »).

Le niveau de structuration thématique, tel que nous l'avons déjà signalé, se rapporte à la façon d'introduire et reprendre les « acteurs textuels ». Pour ce faire, on a recours à des expressions « référentielles » présentées sous forme de groupes nominaux ; tel que Gagnon et Lemonnier (2010) le signalent, c'est dans la gestion de ces ressources « que peuvent subvenir les accrocs à la cohérence référentielle du texte » (Gagnon, Lemonnier, 2010 : 115).

La structuration sémantique du texte, tel que nous l'avons déjà expliqué, se rapporte au prédicat d'un texte, à ce que l'on dit des acteurs textuels et c'est la cohérence événementielle qui est associée à ce niveau. L'analyse de ce type de cohérence permet de voir la façon dont des faits, des événements, des états de chose sont mis en rapport dans « le monde réel ». Cette cohérence dépend de trois grands facteurs : la non- contradiction, la non-redondance et la pertinence des énoncés. La pertinence sera garantie si les énoncés entretiennent une des dix-neuf relations de cohérence identifiées par Gagnon (1998), entre autres : cause, conséquence, but, etc.

La structuration énonciative, tel que nous l'avons déjà signalé, se rapporte au niveau de structuration énonciative d'un texte ; c'est-à-dire à la façon dont les acteurs et les prédicats d'un texte s'ancrent à leur contexte énonciatif ; Gagnon (1998), et Lemonnier et Gagnon (2010) focalisent principalement les temps et les modes verbaux des énoncés.

Le modèle de Gagnon (1998), repris en 2010 en compagnie de Lemonnier, permet d'apprécier la cohérence par défaut ; autrement dit la façon d'analyser la cohérence permet de voir comment peuvent se produire les accrocs à la cohérence dans chacune de ses dimensions. Ce modèle s'avère fort utile pour un analyste de la cohérence textuelle, notamment en contexte d'apprentissage, car il permet que l'on connaisse la nature exacte (référentielle, sémantique ou énonciative) de la perturbation à la cohérence d'un texte donné. Enfin, il montre que l'analyse de la cohérence textuelle est susceptible d'être envisagée du point de vue quantitatif et qualitatif.

Pour finir, en 1998, Gagnon se sert de son modèle afin d'analyser la gestion de la cohérence textuelle de textes argumentatifs écrits en FL1. Plus tard, Simard (2007) propose une grille inspirée du même modèle et analyse quelques cas de rupture de la cohérence textuelle en FL2. En 2009, Lemonnier présente les résultats d'une recherche où on se sert du modèle de Gagnon pour analyser la qualité de textes écrits en FL1 et AL2.

Conclusion

Tel qu'il a été signalé dans cet article, depuis plus de trente ans, les spécialistes en linguistique se soucient de définir ce qui fait d'une suite de mot un texte. Deux notions sont au cœur des propositions théoriques : la cohésion et la cohérence. La première reprend toutes les marques linguistiques qui montrent les liens entre les différents composants d'un texte. La deuxième est la plus difficile à cerner car elle dépend de plusieurs facteurs qui ne sont pas toujours présents dans le texte. De nombreuses recherches empiriques dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère et/ou deuxième langue surgissent suite aux propositions des linguistes textuels. Concernant la cohésion, le modèle de Halliday et Hassan (1976) reste le seul modèle complet d'analyse. Malheureusement, la majorité des recherches ne reprennent que quelques aspects de ce modèle. En ce qui concerne la cohérence, au moins quatre modèles d'analyse existent, à signaler notamment le modèle de Gagnon (1998) qui aborde la cohérence de manière intégrale. Mais, très peu d'études empiriques proposent une analyse. À notre avis, la didactique en langue étrangère ou seconde se verrait bénéficiée de futures recherches plus complètes portant sur des textes produits par des apprenants.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2008. *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Collin.
- Agustín Llach, M. P., Jiménez Catalán, R. M. 2007. Lexical reiteration in EFL young learners' essays : Does it relate to the type of instruction ? *International Journal of English Studies*, 7 (2), p. 85-103.

- Alireza, J. 2010. « Thematization in EFL students' composition writing and its relation to academic experience ». *RELC Journal*, 41 (1), p. 31-41.
- Ayouni-Sahine, K. 2000. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Carter-Thomas, S. 2009. *Texte et contexte : Pour une approche fonctionnelle et empirique*. Mémoire présenté en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, France.
- Carter-Thomas, S. 2000. *Cohérence textuelle*. Paris : Harmattan.
- Charolles, M. 1978. « Introduction aux problèmes de la cohérence de texte ». *Langue Française*, n° 38, p. 7-41.
- Charolles, M. 1988. « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». *Modèles Linguistiques*, X (2), p. 45-66.
- Charolles, M. 1995. « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de linguistique : Publications du service de linguistique française de l'université d'État à Gand*, 29, p. 125-151.
- Connor, U. 1984. « A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing » [Special edition]. *Papers in Linguistics*, 17 (1-4), p. 301-316.
- Crowhurst, M. 1981. « Cohesion in argumentative prose ». Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, CA.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. London : Longman.
- Di Tillio, L. M. 2010. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants de français langue étrangère en contexte universitaire vénézuélien*. Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Enkvist, N. E. 1989. From text to interpretability : A contribution to the discussion of basic terms in text linguistics. In : W. Heydrich, F. Neubauer, J. S. Petöfi, & E. Sözer (Eds.), *Connexity and coherence analysis of text and discourse* Berlin-New York, NY : de Gruyter, p. 369-382.
- Enkvist, N. E. 1990. Seven problems in the study of coherence and interpretability. In : U. Connor & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing : Research and pedagogical perspectives* Alexandria : TESOL, p. 9-28.
- Field, Y., Yip, L. M. 1992. « A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English ». *RELC Journal*, 23 (1), p. 15-29.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. 1986. Lexical cohesion and coherence in children's writing. *Research in the Teaching of English*, 20 (3), p. 263-281.
- Gagnon, O. 1998. *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Gagnon, O. 2003. « Pour apprécier la cohérence : l'arrimage des énoncés ». *Québec Français*, n° 128, p. 62-66.

- Halliday, M. A. K., Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman.
- Hobbs, J. R. 1979. "Coherence and coreference". *Cognitive Science*, 3, p. 67-90.
- Hottel-Burkhart, N. 1981. *Cohesion in the English essays of native English speakers of Canadian French*. Thèse de doctorat, University of Texas, Austin.
- Johnson, P. 1992. « Cohesion and coherence in compositions in Malay and English ». *RELC Journal*, 23(2), p. 117.
- Lemonnier, F. H. 2009. TIC et qualité des productions écrites. In : D. Huot, J. Hammers, F. H. Lemonnier, & S. Parks (Eds.), *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire : Une étude longitudinale*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval, p. 135-172.
- Lemonnier, F. H., Gagnon, O. 2010. *La qualité du français écrit : Comment l'analyser ? Comment l'évaluer ? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Lieber, P. E. 1979. Cohesion in ESL students' expository writing: A descriptive study. Thèse de doctorat, New York University, NY.
- Lundquist, L. 1980. *La cohérence textuelle-Syntaxe, Sémantique, Pragmatique*. Copenhagen : Nyt Nordisk Forlag.
- McCulley, G. A. 1985. Writing quality, coherence and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19(3), p. 269-283.
- Mann, W. C., Thompson, S. A. 1988. Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), p. 243-281.
- Mohammed-Sayidina, A. 2010. « Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: The case of Arab students ». *RELC Journal*, 41(3), p. 253-266.
- Neuner, J. L. 1987. Cohesive ties and chains in good and poor freshman essays. *Research in the Teaching of English*, 21(1), p. 92-103.
- Norment, N. Jr. 1994. « Contrastive analysis of cohesive devices in Chinese and Chinese ESL in narrative and expository written texts ». *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 29(1), p. 49-81.
- Norment, N. Jr. 1995. Quantitative analysis of cohesive devices in Spanish and Spanish ESL in narrative and expository written texts. *Language Quarterly*, 33(3-4), p. 135-159.
- Pépin, L. 1998. *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner : Pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval, Canada : Beauchemin.
- Péry-Woodley, M. P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser la production des apprenants*. Paris : Hachette.
- Péry-Woodley, M. P. 2000. *Une pragmatique à fleur de texte : Approche en corpus de l'organisation textuelle*. Mémoire pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse-Le Mirail, France.
- Préstamo, M. L. 2002. *Étude de la cohésion dans l'écrit d'apprenants non francophones de niveau avancé* (Master's thesis, Université Laval, Québec, Canada).

- Reid, J. 1992. « A computer text analysis of four cohesion devices in English discourse by native and non-native writers ». *Journal of Second Language Writing*, 1(2), p. 79-107.
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. P. M., Noordman, L. G. M. 1992. « Toward a taxonomy of coherence relations » [Special edition]. *Discourse Processes*, 15(1), p.1-35.
- Shakir, A., Obeidat, H. 1992. « Aspects of cohesion and coherence in AFL student-written texts ». *Al-‘Arabiyya*, 25, p. 1-28.
- Shoufaki, S. 2009. « An exploratory application of rhetorical structure theory to detect coherence errors in L2 English writing: Possible implications of automated writing evaluation software ». *Computational Linguistics Chinese Language Processing*, 14(2), p. 181-204.
- Simard, M. J. 2007. *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé* (Unpublished master's thesis, Université du Québec à Chicoutimi, Canada).
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence : Communication et cognition* [Trans. Abel Gerschenfeld and Dan Sperber]. Paris : Minuit.
- Tierney, J. R., Mosenthal, J. H. 1983. Cohesion and textual coherence. *Research in the Teaching of English*, 17(3), p. 215-229.
- Witte, S. P., Faigley, L. 1981. Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, n° 22, p. 189-204.
- Xuefang, C. 2007. « Lexical cohesion in Chinese college EFL writing ». *CELEA Journal*, 30(5), p. 46-57.
- Xin, Y. 2010. « Cohesion studies in the past 30 years: Development, application and chaos ». *The International Journal - Language Society and Culture*, 31, p. 139-147.
- Yde, P., Spoelder, M. 1990. Cohesive ties in written narratives : A developmental study with beginning writers. In : M. A. K. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language*. Amsterdam, Holland : John Benjamins, p. 187-204.
- Yusun, K. J. 2009. Referencing in a second language: Korean EFL learners' cohesive use of references in written narrative discourse [Special edition]. *Discourse Processes*, 46(5), p. 439-466.
- Zanardi, N. 1994. Cohesion in Italian adult learners' and native speakers' compositions : A comparison. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17(2), p. 22-50.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





L'approche écologique fonctionnelle dans la politique éducative chilienne. Développement des compétences pour l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins élevés en matière de soutien ?

Ivette Norambuena-Sandoval

Université de Playa Ancha, Chili

ivette_norambuena@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>

Reçu le 03-11-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 18-12- 2024

Résumé

Cette recherche vise à analyser les lignes directrices fournies par l'État du Chili par rapport à l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle comme stimulant de l'inclusion sociale dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. La recherche s'appuie sur une analyse documentaire qualitative de la politique éducative chilienne, pour laquelle deux phases sont établies ; une première, de compilation du corpus et une seconde, d'analyse du corpus final de travaux en employant des catégories de l'analyse inductive. Au niveau des résultats pertinents, on constate que, bien que l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle favorise l'inclusion sociale des personnes ayant de grands besoins de soutien dans leur environnement naturel, il existe d'autres stratégies qui permettent à la personne de développer les compétences nécessaires à son inclusion sociale immédiate et à long terme.

Mots-clés : politique éducative, handicap, approche écologique fonctionnelle, grands besoins de soutien, Chili

Enfoque ecológico funcional en la política educativa chilena.

¿Desarrollo de habilidades para la inclusión social de personas con grandes necesidades de apoyo?

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar las orientaciones entregadas por el Estado de Chile para la utilización del enfoque ecológico funcional como potenciador de la inclusión social en la educación de personas con grandes necesidades de apoyo. La investigación se basa en un análisis documental cualitativo de la política educativa chilena, para ello se establecen dos fases; la primera de recopilación del corpus y la segunda de análisis del corpus final de trabajo bajo categorías de análisis inductivas. Como resultados relevantes se encuentra que, si bien el uso del enfoque ecológico funcional propicia la inclusión social de personas con grandes necesidades de apoyo en sus ambientes naturales, existen otras estrategias que le permiten a la persona desarrollar habilidades necesarias para su inclusión social inmediata y a largo plazo.

Palabras clave: política educativa, discapacidad, enfoque ecológico funcional, grandes necesidades de apoyo, Chile

**Functional ecological approach in Chilean educational policy.
Skills development for the social inclusion of people with high support needs?**

Abstract

The objective of this research is to analyze the guidelines given by the Chilean State for the use of the functional ecological approach as an enhancer of social inclusion in the education of people with high support needs (multiple disabilities). The research is based on a qualitative documentary analysis of the Chilean educational policy, for which two phases are established; the first one of corpus compilation and the second one of analysis of the final corpus of work under inductive categories of analysis. As relevant results it is found that, although the use of the functional ecological approach favors the social inclusion of people with high support needs in their natural environments, there are other strategies that allow the person to develop the necessary skills for immediate and long-term social inclusion.

Keywords: educational policy, disability, functional ecological approach, high support needs, Chile

Introduction

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* stipule que les êtres humains naissent libres dans des conditions égales, sans faire aucune distinction d'un être humain par rapport à un autre (Nations Unies, 1948 : 1), mais il existe divers groupes pour lesquels ce droit n'a pas été facile à exercer. C'est le cas des personnes handicapées, qui ont dû mener un combat inlassable tout au long de l'histoire pour faire valoir leurs droits. Pour cette raison, et depuis sa reconnaissance en tant que groupe de protection spéciale, une série d'instruments législatifs ont vu le jour pour garantir la pleine jouissance de leurs droits et, avec lui, la protection de leur inclusion sociale.

À partir de la reconnaissance de la condition humaine de ces personnes, la Convention relative aux droits des personnes handicapées est née (2006 : 1). Celle-ci s'efforce de faire respecter leurs droits en faisant preuve de prudence quant au soutien qui peut être nécessaire à cette fin. Cet instrument juridique imprègne les politiques publiques de l'État en matière d'inclusion sociale des personnes handicapées (c'est le cas de la Loi 20.422/2010), garantissant leur accès, leur participation et leur permanence dans les sphères sociales et politiques auxquelles les personnes non handicapées participent fréquemment.

Cette vision du droit à l'égard de groupes de protection spéciale, comme les personnes handicapées, implique des changements paradigmatiques dans la façon dont les personnes handicapées ont été conçues, déplaçant les conceptions basées sur des modèles médicaux centrés sur le déficit inhérent à la personne, vers des modèles de compréhension sociale qui permettent de regarder les barrières qui rendent les contextes handicapants.

Ainsi, du point de vue socio-écologique, l'être humain est compris comme une partie constitutive de l'environnement (Bronfenbrenner, 1986 : 40), de même, Rodríguez *et al.* (2007) indiquent que « le développement individuel doit être compris dans le contexte de l'écosystème, car un individu grandit et s'adapte par l'échange avec son environnement immédiat (la famille) et avec des environnements plus éloignés tels que l'école et la communauté¹ » (p. 182). Dans cette perspective, la compréhension du handicap dépend des contextes dans lesquels la personne se débrouille et des opportunités de développement et d'interaction qui sont offertes ; Comprendre que la personne handicapée n'est pas un agent passif qui ne reçoit que des stimuli de l'environnement, mais a la possibilité d'interagir et d'influencer les environnements.

Selon cette compréhension du handicap, il est entendu que les personnes ayant de grands besoins de soutien sont un groupe de personnes handicapées présentant des caractéristiques particulières. Bien que le concept soit relativement nouveau, il fait référence à des handicaps multiples d'un point de vue social et axé sur les forces. Par conséquent, les grands besoins de soutien se réfèrent aux personnes qui ont besoin de toutes sortes de soutiens, à la fois humain et physique ; la plupart du temps généralisée dans tous les domaines du développement humain et de manière intense ; ce qui explique les personnes ayant un degré élevé de dépendance dans les activités de la vie quotidienne (Plena inclusión, 2016 : 2).

Les caractéristiques particulières des personnes ayant de grands besoins de soutien montrent les défis importants avec lesquels elles doivent vivre

¹ Cita original en castellano: [...]el desarrollo individual debe comprenderse en el contexto del ecosistema, pues un individuo crece y se adapta a través del intercambio con su ambiente inmediato (la familia) y con ambientes más distantes como la escuela y la comunidad.

au quotidien, l'un de ces défis est la possibilité d'opter pour des services éducatifs qui, en raison de leur situation, doivent être spécialisés. C'est ce qu'indiquent les études de (McKenzie *et al.*, 2020 : 5), qui rendent compte de l'amélioration nécessaire que les enseignants doivent avoir pour répondre aux besoins de ces élèves. De même, Donoso (2012 : 46) souligne la nécessité que la réponse éducative pour ces personnes soit réalisée dans des centres éducatifs spécialisés et non dans des espaces de soins pour personnes ayant un seul handicap.

Parmi les spécificités à prendre en compte lors de la planification de supports qui offrent des réponses cohérentes aux besoins de ces élèves ; la littérature internationale met en évidence l'utilisation d'approches curriculaires qui se sont avérées utiles pour le développement des compétences chez ces élèves (Dymond *et al.*, 2018 : 10 ; Kontu, Pirttimaa, 2010 : 4 ; Browder *et coll.*, 2003 : 168). Parmi les approches historiquement utilisées, les approches fonctionnelles et écologiques se distinguent.

L'approche fonctionnelle est reconnue comme l'une des approches curriculaires les plus largement utilisées dans l'histoire de l'éducation pour cette population. Selon Ayres *et al.* (2011 : 6) Cette approche implique l'enseignement de compétences qui permettent le développement autonome de la personne dans ses contextes habituels. L'enseignement des compétences centrées sur la réalisation de l'autonomie est élaboré à partir du « critère de fonctionnement final », ce qui implique la création de programmes basés sur les environnements actuels et futurs dans lesquels la personne se développe, en fournissant un accès communautaire en se concentrant sur les compétences nécessaires pour fonctionner dans la vie quotidienne à partir de l'enseignement organisé en quatre domaines de compétences fonctionnelles : communautaire, récréative, domestique et professionnelle (Brown, Nietupski, Hamre-Nietupski, 1976 ; dans Browder *et coll.*, 2003 : 168).

Selon l'étude d'Alwell et Cobb (2009 : 5), cette approche fonctionnelle se concentre sur l'enseignement communautaire pour parvenir au développement de compétences fonctionnelles en fonction de l'âge chronologique de la personne, parmi les compétences travaillées figurent : l'achat et la gestion de l'argent, les soins personnels, les loisirs, les compétences d'entretien domestique ou domestique, la cuisson et la

préparation des aliments. (Branham, Collins, Schuster, Kleinert, 1999 ; Collins, Hall, Branson, 1997 ; Domaracki, Lyon, 1992 ; Horsfall, Maggs, 1986 ; Llewellyn, McLaughlin, 1986 ; dans Alwell et Cobb, 2009).

Dans le cas de l'approche écologique, la construction d'un programme d'études basé sur cette approche doit poursuivre l'amélioration de la qualité de vie de la personne, à partir de l'enseignement de compétences qui sont « pertinentes pour la vie et les intérêts individuels des élèves et qui, par conséquent, sont significatives et motivantes » (Hunt, McDonnell, 2012 : 141). La mise en place de supports dans le cadre de cette approche implique de comprendre l'élève comme un être situé, où ses besoins dépendront nécessairement des facilitateurs présentés par le contexte, au-delà des espaces éducatifs dans lesquels la personne évolue (Dymond, Orelove, 2010 : 119), en insistant sur le fait que l'élève doit développer un sentiment d'appartenance à son espace de résidence, par conséquent, leur pleine participation dans ce contexte et avec leurs voisins sera favorisée (Hunt et McDonnell, 2012 : 140). Cette approche vise, avant tout, à favoriser un meilleur fonctionnement dans les contextes dans lesquels la personne développe sa vie quotidienne (Ketelaar *et al.* 2001 : 1536).

Au niveau latino-américain, les approches écologiques et fonctionnelles décrites dans les recherches anglo-saxonnes sont travaillées ensemble, donnant ainsi naissance à l'approche écologique fonctionnelle. Selon Power (2005), cette approche est conçue comme « un modèle qui améliore l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs multiples, en particulier ceux atteints d'autisme et de surdité » (dans Salas et Muñoz, 2017 : 71) ; C'est ainsi que cette approche cherche à répondre aux besoins de soutien généralisés de ces élèves à partir du développement d'activités dans des contextes naturels, en respectant l'âge chronologique de l'élève, en favorisant la participation active de la famille et de l'élève lui-même dans la prise de décision sur les soutiens à mettre en œuvre (Cormedi, 2001: 14).

1. Méthodologie

Le processus méthodologique de cette recherche est basé sur la technique de l'analyse documentaire qualitative des documents officiels de l'État du Chili qui traitent de l'utilisation de l'approche écologique

fonctionnelle dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien, à cet égard Taylor et Bogdan (1987) indiquent que "L'analyse qualitative des documents officiels ouvre de nombreuses nouvelles sources de compréhension. Des matériaux que ceux qui cherchent des « faits objectifs » considèrent comme inutiles, sont précieux pour le chercheur qualitatif précisément en raison de leur nature subjective » (p. 150).

Pour réaliser cette analyse documentaire qualitative, deux étapes sont établies : l'une de conformation du corpus et l'autre d'analyse du corpus.

L'étape de conformation du corpus a été réalisée sur la base de l'objectif de recherche suivant : « Obtenir des informations sur les indications fournies par l'État chilien, pour la mise en œuvre de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation des élèves ayant de grands besoins de soutien ». De même, les critères de recherche suivants sont établis : Documents officiels qui traitent de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. Les sources d'information prises en compte étaient les suivantes :

Sources primaires : Lois, décrets et résolutions. Ensuite, l'examen des considérants et des vues qui expliquent le contexte des règlements à l'étude, établis dans les mêmes lois et décrets.

Sites officiels : Revue des sites gouvernementaux (ministères, bibliothèque du Congrès national).

Pour enregistrer les documents, des feuilles de calcul *Excel* ont été utilisées, où cinq documents ont été initialement pris en compte ; par la suite, deux d'entre eux ont été rejetés pour ne pas avoir fait référence à la mise en œuvre de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation de ces élèves. Par conséquent, le corpus final de travaux est composé des documents officiels suivants :

Année de publication	Mec	Nom	Organisme
2013	Guide	Guide d'éducation de transition	Ministère de l'Éducation
2018	Guide	Progressions d'apprentissage en spirale	Ministère de l'Éducation
2019	Guide	Directives spéciales pour les écoles	Ministère de l'Éducation

Tableau 1. Corpus de travail final des documents officiels de l'État du Chili. (Élaboration propre)

L'étape de l'analyse de corpus a envisagé l'établissement d'une catégorie inductive d'analyse Approche écologique fonctionnelle, à l'intérieur de laquelle se trouvent les sous-catégories : Accès au curriculum national et principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale.

Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse
Approche écologique fonctionnelle	Accès au cursus national
	Principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale

Tableau 2. Catégories et sous-catégories d'analyse des documents officiels de l'État du Chili.
(Élaboration propre)

2. Résultats / Discussion

Au début de cette section, il est nécessaire de tenir compte du fait que les documents officiels analysés suggèrent l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle principalement dans les écoles spéciales et les cours spéciaux au sein des écoles ordinaires, où l'attention se concentre uniquement sur les élèves handicapés. Toutefois, son utilisation dans l'enseignement ordinaire n'est pas exclue ; Les suggestions font allusion à l'utilisation dans les espaces éducatifs conçus pour les étudiants handicapés.

2.1. Catégorie : Approche écologique fonctionnelle

Aux fins de cette recherche, la catégorie approche écologique fonctionnelle fait référence à l'approche curriculaire utilisée en Amérique latine pour l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. Cette approche consiste à sonder les caractéristiques individuelles de l'élève, afin de concevoir des supports qui répondent à ses besoins actuels et futurs dans ses contextes naturels et qui sont axés sur le développement des compétences pour l'accession à l'autonomie. Cette catégorie contient deux sous-catégories : l'accès au curriculum national et les principes

éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale.

2.2. Sous-catégorie Accès au programme national

Cette sous-catégorie fait référence à la possibilité pour tous les élèves de participer au programme prescrit proposé par le ministère de l'Éducation du Chili. Cette participation au programme prescrit s'effectue sur la base de stratégies spécifiques en fonction des besoins de chaque élève, tout cela pour que leur éducation ne présente pas un écart important par rapport à celui reçu par un élève non handicapé. À cet égard, le Ministère de l'Éducation indique que :

Les processus d'enseignement et d'apprentissage prennent comme référence les Bases curriculaires de l'enseignement général et, en parallèle, sont conçus par des contextes de participation sociale basés sur l'approche écologique fonctionnelle comme mesure d'enrichissement et de stratégie pour opérationnaliser les objectifs d'apprentissage, qu'il s'agisse de ceux des disciplines ou des objectifs transversaux² (Guide d'éducation pour la Transition, 2013 : 24).

Ainsi, dans le but de promouvoir des pratiques inclusives, le ministère de l'Éducation a guidé à partir de 2000 l'utilisation du programme prescrit pour les élèves handicapés. Cependant, c'est en 2015 que cela se matérialise avec l'instruction claire du décret d'exemption 83/2015, qui souligne également que pour que ces élèves puissent accéder et participer au programme scolaire, les ajustements curriculaires nécessaires doivent être effectués pour chaque élève. Ces ajustements peuvent être effectués en hiérarchisant les objectifs d'apprentissage essentiels pour l'élève sur la base de l'approche écologique fonctionnelle, comme l'indiquent les progressions d'apprentissage en spirale.

En travaillant avec des élèves polyhandicapés, l'approche écologique consiste à considérer dans l'évaluation, la planification et la mise en œuvre

² Cita original en castellano: Los procesos de enseñanza y de aprendizaje tomen como referente las Bases Curriculares de la Educación General y en paralelo a ello, se conciben por contextos de participación social con sustento en el enfoque ecológico funcional como medida de enriquecimiento y estrategia para operacionalizar los Objetivos de Aprendizaje, sean estos los de las asignaturas o los transversales. (Guía Educación para la Transición, 2013: 24).

des soutiens, les caractéristiques des personnes et de leurs contextes et la manière dont elles se rapportent les unes aux autres, afin de générer des propositions d'intervention de nature contextuelle, qui favorisent à la fois l'apprentissage du sujet et de leurs environnements. Afin d'avancer vers la réalisation d'une inclusion effective³ (Spiral Learning Progressions, 2018 : 12).

Un aspect intéressant à sauver de l'orientation de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle du programme prescrit est la prise en compte nécessaire des caractéristiques individuelles de l'élève tout au long du processus éducatif, en mettant l'accent sur le respect du contexte particulier de la personne, car c'est l'espace où la personne sera socialement incluse. C'est ce qu'expriment Hunt et McDonnell (2012 : 140) lorsqu'ils indiquent que l'éducation de cette population devrait viser le développement d'un sentiment d'appartenance et de participation à des activités communautaires avec des voisins handicapés et non handicapés. À ce stade, il faut tenir compte du fait que l'école fréquentée par la personne n'est pas le seul espace de développement, par conséquent, les efforts éducatifs ne doivent pas être axés uniquement sur le développement des compétences sociales dans le contexte de l'école ; car à l'âge adulte, cette personne aura besoin de se sentir incluse dans la communauté où elle réside.

Un autre aspect pertinent qui met en évidence la participation nécessaire de la personne ayant de grands besoins de soutien dans les espaces de socialisation avec des personnes non handicapées, est exposé dans l'état de l'art international (Kurth *et al.*, 2021: 285 ; Foreman *et al.*, 2004: 191) où il est indiqué que la décision selon laquelle l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien devrait prendre comme référence le programme prescrit est une pratique qui découle de la conception de l'éducation inclusive, qui cherche à faire en sorte que tous les élèves puissent faire partie de l'idéologie de la personne que l'État souhaite former en tant que citoyen.

³ Cita original en castellano: *En el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad múltiple, el enfoque ecológico supone considerar en la evaluación, planificación e implementación de apoyos, las características de las personas y de sus contextos y la forma en que estos se relacionan, con el fin de generar propuestas de intervención de carácter contextual, que promuevan tanto el aprendizaje del sujeto como de sus entornos, con el fin de avanzar hacia el logro de una inclusión efectiva. (Progresiones de Aprendizaje en Espiral, 2018:12).*

Bien que cette action permette à la personne handicapée de se sentir partie prenante d'un projet national, les recherches indiquent que les élèves qui fréquentent les écoles ordinaires développent plus de compétences sociales que ceux qui fréquentent les écoles spéciales (Foreman *et al.*, 2004 : 191), malgré le fait que les écoles spéciales travaillent également avec le programme prescrit.

2.3. Sous-catégorie Principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale

Il rend compte des aspects intransigeants dont l'enseignant doit être clair lorsqu'il pense l'éducation à partir de l'approche écologique-fonctionnelle. L'un de ces aspects intransigeants est la prise en compte de l'individualité de l'élève, car pour réaliser des plans éducatifs qui permettent de répondre aux besoins de soutien situés, il est nécessaire d'établir un plan de soutien individuel (Arthur-Kelly *et al.*, 2008 : 165), ce plan de soutien doit être réalisé en tenant strictement compte des capacités de la personne et des besoins de soutien actuels et futurs qui émergent des contextes dans lesquels elle est présente. la personne participe.

[...]marqueur qui représente le caractère progressif, dynamique et interactif qui caractérise la trajectoire de vie de chaque élève dans le traçage de faits, d'événements, d'itinéraires ou de parcours, d'activités, d'expériences, de contextes de participation sociale, etc., qui nourrissent et configurent leur histoire de vie en parfait accord avec le groupe humain auquel ils appartiennent ; leur culture, les particularités de l'environnement et les temps socialement délimités de leur propre existence⁴ (sur la transition vers la vie adulte) (Guide Éducation pour la Transition, 2013: 19).

Comme il est possible de l'observer, dans la logique de l'approche écologique fonctionnelle, l'objectif du travail éducatif est de réaliser une éducation située dans la réalité socio-écologique de la personne, qui

⁴ Cita original en castellano: [...]marcador que representa el carácter progresivo, dinámico e interactivo que caracteriza la trayectoria vital de cada estudiante en el trazado de hechos, eventos, itinerarios o rutas, actividades, experiencias, contextos de participación social, etc., que van nutriendo y configurando su historia de vida en completa concordancia con el grupo humano al cual pertenece; su cultura, particularidades del ambiente y tiempos socialmente delimitados de su propia existencia. (sobre transición a la vida adulta) (Guía Educación para la Transición, 2013:19).

poursuit le développement de compétences sociales qui permettent à l'étudiant ayant de grands besoins de soutien de participer pleinement aux différentes sphères de la vie humaine (Blanco, 2006 : 7).

De toute évidence, les réalités sociales et culturelles sont absolument individuelles, par conséquent, la nécessité d'individualiser l'éducation de cette population est soutenue. De cette façon, un soutien est fourni qui est directement lié à l'inclusion sociale de la personne dans son espace d'appartenance.

Il prend en compte les environnements naturels et inclusifs dans lesquels l'enfant, l'adolescent ou le jeune se développe (famille, école, socio-communauté et travail) en comprenant que c'est dans chacun d'eux que l'apprentissage le plus pertinent se produira ⁵ (Lignes directrices pour les écoles spéciales qui éduquent des élèves handicapés, polyhandicapés et sourds-aveugles, 2019 : 26 - 27)

Un autre des points nécessaires dans l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle est la prise en compte de la fonctionnalité d'apprentissage, puisque comme l'expliquent Ayres *et al.* (2011 : 11), l'objectif de l'utilisation de cette approche dans l'éducation des personnes handicapées est d'améliorer le fonctionnement indépendant de l'élève dans son environnement actuel et futur. Ceci est basé sur l'enseignement de compétences chronologiquement appropriées (Browder *et al.*, 2003 : 167).

Prendre en compte la pertinence et la fonctionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que sa projection dans l'avenir⁶ (Mineduc, 2013, dans Progressions de l'apprentissage en spirale, 2018 : 12.

De ce point de vue, le processus éducatif doit tenir compte de la pertinence et de la pertinence, ce qui implique « d'enseigner ce qui est d'importance mondiale » et de « relier les connaissances scolaires aux connaissances locales » (Cabrera, Mendoza, 2022 : 104-105). Ainsi, compte tenu de ces qualités, l'enseignement pour le développement des

⁵ Cita original en castellano: *Considera los ambientes naturales e inclusivos en los que se desenvuelve la niña, niño, adolescente o joven (familiar, escolar, socio-comunitario y laboral) entendiendo que es en cada uno de ellos donde se producirán los aprendizajes más relevantes. (Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, 2019:26 - 27).*

⁶ Cita original en castellano: *Tomar en cuenta la pertinencia y funcionalidad de la enseñanza y de los aprendizajes, así como su proyección hacia el futuro. (Mineduc, 2013, en Progresiones de Aprendizaje en espiral, 2018:12).*

compétences chez les élèves ayant de grands besoins de soutien doit être réalisé en accord absolu avec la réalité contextuelle dans laquelle la personne interagit, sans perdre de vue les besoins du contexte lui-même. Cela permet à la personne de contribuer à l'environnement en répondant aux besoins du contexte à partir du développement de ses forces individuelles.

Enfin, un autre aspect incontournable de l'approche écologique fonctionnelle associée à l'inclusion sociale est la participation absolument nécessaire de la famille au processus éducatif.

*Cette approche privilégie l'apprentissage dans les contextes naturels de la vie quotidienne, par conséquent, un engagement élevé est requis de la part des familles, pour identifier les apprentissages les plus pertinents et les plus pertinents en fonction de la réalité des enfants⁷ (Jong, Raemaekers eZambone, 2002, dans *Spiral Learning Progressions*, 2018 : 12).*

Dans le processus éducatif de ces élèves, la participation familiale devient un aspect central, car elle fournit des informations qui permettent à l'élève de connaître pleinement, en plus de fournir des informations de base qui permettent de détecter les besoins des contextes dans lesquels l'élève se développe.

La participation de la famille au processus éducatif a été largement étudiée, c'est ainsi qu'il a été déterminé qu'il s'agit du premier noyau social, de sorte que sa participation devient fondamentale lors de la prise de décisions sur les besoins de la personne (Ramos, González, 2017 : 101). À partir de l'approche écologique fonctionnelle, il est établi que la participation de la famille doit être prise en compte tout au long du processus éducatif. Lors de la réalisation des procédures d'évaluation et d'évaluation fonctionnelle, la famille permet aux professionnels de comprendre l'environnement dans lequel l'élève évolue (Vásquez, 2011 : 136). Leur participation à la prise de décision concernant le plan de soutien, en fonction de leurs attentes et de leurs propres besoins familiaux, les rend

⁷ Cita original en castellano: *Este enfoque privilegia el aprendizaje en contextos naturales de la vida diaria, por lo tanto, se requiere un alto compromiso de las familias, para identificar aquellos aprendizajes de mayor relevancia y pertinencia en función de la realidad de las niñas y niños. (Jong, Raemaekers y Zambone, 2002, en *Progresiones de Aprendizaje en Espiral*, 2018:12).*

membre de l'équipe de soutien et les engagent à participer activement en assumant des responsabilités dans la mise en œuvre des soutiens. Par conséquent, le premier espace où les élèves ayant un grand soutien ont besoin de se sentir socialement inclus est dans l'environnement familial, car la famille a une fonction de socialisation innée (Nuñez, 1995 : 234) ; c'est dans cet espace que la famille transmet la culture qui permet à l'élève de gérer des codes communs d'interaction sociale avec l'environnement (Reyes, 2014 : 77).

Conclusion

Des résultats du processus d'analyse, il est possible de tirer les conclusions suivantes.

Actuellement, le ministère de l'Éducation du Chili assure l'inclusion éducative des élèves handicapés principalement à travers deux actions : l'une est l'accès des élèves handicapés aux écoles ordinaires avec l'appui des programmes d'intégration scolaire ; et l'autre est d'assurer l'accès au programme prescrit pour ces élèves sur la base de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle, qui, selon les directives ministérielles, doit être appliquée principalement dans les écoles spéciales et les cours spéciaux des écoles ordinaires. Cette perspective nous permet de réfléchir sur le concept d'inclusion sociale au-delà du partage des espaces communs, puisque l'accès au programme régulier n'implique pas nécessairement l'obligation pour les personnes ayant de grands besoins de soutien de fréquenter les écoles ordinaires. Cet aspect est essentiel dans la réalité chilienne, car, bien qu'il existe des équipes multiprofessionnelles formées pour fournir un soutien spécialisé dans les écoles ordinaires, l'éducation chilienne ordinaire se concentre sur les études, qui est généralement un domaine où ces élèves présentent de nombreux besoins. De plus, en plus de cela, dans la plupart des cas, les ressources humaines et matérielles sont insuffisantes pour répondre aux besoins de soutien de ces élèves ; Par conséquent, la protection de leur droit de recevoir une éducation qui réponde de manière cohérente à leurs besoins est au-dessus de l'inclusion éducative tant attendue dans les espaces communs.

D'autre part, et montrant certaines contradictions avec la réalité chilienne, la recherche internationale révèle un aspect de plus grand intérêt dans la manière dont l'éducation de ces étudiants est conçue ; le fait que lorsque ces élèves partagent des espaces éducatifs avec d'autres élèves non handicapés, leurs compétences sociales s'améliorent considérablement. Cela implique de mettre au défi les équipes professionnelles de déplacer parfois les besoins académiques d'autres qui nécessitent un soutien plus urgent (comme c'est souvent le cas dans le domaine de la communication sociale). Par conséquent, il est probable qu'au-delà de s'assurer que le parcours éducatif de l'élève ayant des besoins élevés de soutien est réalisé à partir du programme prescrit, ce qui s'avère être un coup de pouce pour leur intégration sociale est le partage dans une école ordinaire avec des élèves non handicapés, car cela les met au défi d'améliorer leurs compétences sociales.

Un autre aspect à conclure est que l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle suggérée par le ministère de l'Éducation pour servir ces élèves implique une série de principes éducatifs, dont beaucoup sont associés à la promotion de l'inclusion sociale de ces élèves ; Tel est le cas du principe de fonctionnalité, d'individualité et de participation de la famille au processus éducatif. Ces aspects visent à faire en sorte que l'éducation soit absolument située dans les contextes dans lesquels l'élève se développe et où il développera sa vie future, ce qui garantirait qu'au cours de sa scolarité, il développe des compétences qui lui permettent de vivre dans ses contextes naturels.

À partir de cette étude, il est nécessaire de réfléchir à l'approche écologique fonctionnelle qui permet à la personne ayant de grands besoins de soutien de se préparer tout au long de son parcours scolaire en développant des compétences qui lui permettent d'être socialement incluse. Les plus grands défis résident dans la préparation actuelle que la société doit vivre avec une différence valable. Le processus d'inclusion sociale, au-delà de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle, n'est donc qu'un désir ou une promesse non tenue.

Bibliographie

- Arthur–Kelly, M., Foreman, P.M Bennett, D., Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusión and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8 (3): 161-166. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x> [consulté le 15 octobre 2024].
- Asamblea General de Naciones Unidas. 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Asamblea General de Naciones Unidas. 1948. *Declaración universal de derechos humanos*. París: ONU.
- Alwell, M., Cobb, B. 2009. Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), p. 82–93. [En ligne]: 10.1177/0885728809336656 [consulté le 15 octobre 2024].
- Ayres, K., Lowrey, K., Douglas, K., Sievers, C. 2011. I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts. *Educational and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 46, p. 11-21.
- Blanco, R. 2006. “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), p. 1-15.
- Bronfenbrenner U. 1986. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., Karkoven, M. 2003. A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 28 (4), p. 165-181. [En ligne]: <https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.165> [consulté le 15 octobre 2024].
- Cabrera, F., Mendoza, R. 2022. ¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México. *Revista peruana de investigación educativa*. 17, 101-124. [En ligne]: <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.408> [consulté le 15 octobre 2024].
- Cambridge, MA: Harvard University Press Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., Karvonen, M. 2003. A Content Analysis of the Curricular Philosophies Reflected in State's Alternate Assessment Performance Indicators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 28, p. 165-181. [En ligne]: 10.2511/rpsd.28.4.1 [consulté le 15 octobre 2024].
- Cormedi, M. 2001. *Developing a functional ecological curriculum for a program of children and youth who are deafblind in Brazil*.
- Decreto exento N° 83. 2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Publicado en Diario Oficial 05 de febrero de 2015. Santiago. Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso, O. 2012. *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile*. Santiago: Académica Española
- Dymond, S., Butler, A., Hopkins, S., Patton, K. 2018. “Curriculum and Context: Trends in Interventions With Transition-Age Students With Severe Disabilities”. *The Journal of*

Special Education. 52 (3), p. 152-162. [En ligne]: [10.1177/0022466918768776](https://doi.org/10.1177/0022466918768776) [consulté le 15 octobre 2024].

Dymond, S., Orelove, F. 2010. "What Constitutes Effective Curricula for Students With Severe Disabilities?". *Exceptionality: A special education journal*. 9 (3), 109-122. [En ligne]: [10.1207/S15327035EX0903_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_2) [consulté le 15 octobre 2024].

Foreman, P., Arthur Kelly, M., Pascoe, S., Smyth King, B. 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. 29 (3), p. 183-193.

Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Iverson, V. S. 1998. Choosing options and accommodations for children (COACH): *A guide to planning inclusive education* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hunt, P., McDonell, J. 2012. Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development instruction of standards-based academic goals. *Research & Practice for persons with disabilities*, 37 (3), p. 139-152. [En ligne]: <https://doi.org/10.2511/02749481280415347> [consulté le 15 octobre 2024].

Ketelaar, M., Vermeer, A., Hart, H., van Petegem-van Beek, E., Helders, PJM. 2001. Effects of a functional therapy program on motor abilities of children with cerebral palsy. *Phys Ther* 81: 1535-1545.

Kontu, E., Pirttimaa, R. 2010. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. 38, 175-179. [En ligne]: [10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x) [consulté le 15 octobre 2024].

Kurth, J., Lockman-Turner, E., Burke, K., Ruppert, A. 2021. "Curricular Philosophies Reflected in Individualized Education Program Goals for Students With Complex Support Needs". *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59, p. 283-294. [En ligne]: [10.1352/1934-9556-59.4.283](https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.4.283) [consulté le 15 octobre 2024].

McKenzie, J. Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. 2020. Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), p. 205- 220. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266> [consulté le 15 octobre 2024].

Ministerio de Educación. 2010. Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y sordoceguera [archivo pdf].

Ministerio de Educación. 2013. *Guía para la educación y la transición: Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Guía para la transición especial.pdf

Ministerio de Educación. 2018. Progresiones de aprendizaje en espiral: Orientaciones para su implementación. [En ligne]: <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/> [consulté le 15 octobre 2024].

Ministerio de Educación. 2019. Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera. División educación general. [En ligne] : https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_Especiales.pdf [consulté le 15 octobre 2024].

Núñez Aragón, E. 1995. *¿Qué sucede entre la escuela y la familia?* Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Ley 20.422 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. [En ligne] : <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2023-01-01&idParte=8869222> [consulté le 15 octobre 2024].

Plena Inclusión. 2016. *Posicionamiento de Plena inclusión sobre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con grandes necesidades de apoyo*.

Ramos, Y., González, M. 2017. “Un acercamiento a la función educativa de la familia”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), p. 100- 114. [En ligne]: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252017000100009&lng=es&tlng=es [consulté le 15 octobre 2024].

Reyes, N. 2014. “La función cultural familiar y las relaciones generacionales. ¿distanciamiento familiar?”. *Revista Pedagógica Maestro y Sociedad*, 11(3).

Rodríguez, M., Alvarado, A., Moreno, M. 2017. “Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2) p. 181-189.

Salas, M., Muñoz, M. 2017. Enfoque ecológico funcional en una escuela de discapacidades múltiples. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, Vol 56 (2), p. 70-91.

Taylor, S., Bogdan, R. 1987. *introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

Vásquez, P. 2011. Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2), 2011: 136–144. [En ligne]: <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.05> [consulté le 15 octobre 2024].



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





L'accompagnement spirituel en contexte hospitalier chilien. Éléments de diagnostic et perspectives théologiques à partir d'un cas particulier

Benoît Mathot

Facultad Eclesiástica de Teología
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili
<https://orcid.org/0000-0002-6821-9100>

Licarayén Torres OP

Facultad Eclesiástica de Teología
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili
<https://orcid.org/0009-0000-7071-4357>

Reçu le 24-07-2024 / Évalué le 15-09-2024 / Accepté le 01-10- 2024

Résumé

Au Chili, l'article 6 de la loi 20.584 sur les droits et devoirs du patient garantit, pour chacun d'entre eux, le droit à une « assistance religieuse ou spirituelle ». Dans ce cadre, il nous a semblé important de vérifier, par une recherche de terrain, le degré d'application de cette loi, et le cas échéant, de proposer quelques critères permettant sa plus grande effectivité. C'est pourquoi la seconde partie de cet article sera consacrée à une réflexion plus systématique sur la spécificité de l'accompagnement spirituel, à travers un dialogue et une confrontation avec le soin spirituel (*Spiritual Care*) et l'accompagnement religieux.

Mots-clés : accompagnement spirituel, contexte hospitalier, droits des patients

El acompañamiento espiritual en el contexto hospitalario chileno. Elementos de diagnóstico y perspectivas teológicas a partir de un caso particular

Resumen

En Chile, el artículo 6 de la ley 20.584 sobre los derechos y deberes del paciente garantiza, para cada uno de ellos, el derecho a una «asistencia religiosa o espiritual». En este marco, nos pareció importante verificar, mediante una investigación de campo, el grado de aplicación de esta ley y, en su caso, proponer algunos criterios que permitan una mayor efectividad. Por ello, la segunda parte de este artículo se dedicará a una reflexión más sistemática sobre la especificidad del acompañamiento espiritual, a través de un diálogo y una confrontación con el cuidado espiritual (*Spiritual Care*) y el acompañamiento religioso.

Palabras clave: acompañamiento espiritual, contexto hospitalario, derechos de los pacientes

Spiritual accompaniment in the Chilean hospital context. Diagnostic elements and theological perspectives based on a specific case

Abstract

In Chile, Article 6 of Law 20.584 on patients' rights and duties guarantees each patient the right to "religious or spiritual assistance." Within this framework, it seemed important to verify, through field research, the degree of application of this law and, if necessary, propose some criteria to ensure greater effectiveness. Therefore, the second part of this article will focus on a more systematic reflection on the specificity of spiritual accompaniment, through a dialogue and confrontation with spiritual care and religious accompaniment.

Keywords: spiritual accompaniment, hospital context, patient rights

1. Quelques données d'une enquête de terrain

Notre recherche¹ de terrain nous a conduits à interroger les principaux acteurs² de « l'assistance religieuse ou spirituelle », telle qu'elle est décrite par la loi chilienne, dans le principal hôpital de la ville (et de la région) de Valparaíso au Chili : l'hôpital Carlos Van Buren. À travers nos rencontres auprès des principaux responsables des différents groupes confessionnels actifs dans cet hôpital l'enjeu était d'évaluer le degré d'application de l'article 6 de la loi 20.584, et plus particulièrement la présence effective d'une assistance spécifiquement « spirituelle » au bénéfice des patients. Les différents aumôniers (*capellanes*) établissent-ils une différence entre assistance religieuse et assistance spirituelle ? Si oui, où situent-ils la ligne de partage ? Comment vivent-ils cette tension entre assistance religieuse et assistance spirituelle ? Et comment s'y prennent-ils concrètement lorsqu'ils y sont confrontés. Précisons qu'au Chili, le Ministère de la Santé distingue clairement les deux formes d'assistance (ou d'accompagnement), la développant explicitement dans un document officiel qui insiste sur le

¹ Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée au Chili ayant pour titre « El lugar (o no-lugar) del acompañamiento espiritual en el sistema de salud chileno. El caso del Hospital Carlos Van Buren de Valparaíso » et qui a été financée par le programme ICALA (Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano), Beca C, entre 2023 et 2024. Par ailleurs, la seconde partie de cet article provient d'une conférence intitulée « L'accompagnement spirituel, tel un funambule, entre soins spirituels et accompagnement religieux », qui a été prononcée virtuellement le 5 avril 2024 à l'Université Laval dans le cadre du colloque « Conjuguer santé et salut ? » organisé par la Chaire Religion, spiritualité et santé. Benoit Mathot s'est chargé de la première partie de l'article (*Quelques données d'une enquête de terrain*), Licarayén Torres OP de la seconde (*Une réflexion de fond sur la spécificité de l'accompagnement spirituel*).

² Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

caractère plus englobant de la notion de « spiritualité » par rapport à celle de « religion³ » (Minsal, 2015, 4). Toutefois, qu'en est-il concrètement ? Le droit à l'assistance spirituelle est-il un droit réel et appliqué, ou demeure-t-il un droit de papier, c'est-à-dire sans traduction sur le terrain ?

C'est pour aborder et tenter de répondre à ces différentes questions que nous avons construit un petit questionnaire⁴, qui s'articulait en deux parties : tout d'abord, une partie plus personnelle, dans laquelle l'aumônier était invité à parler de sa vocation d'aumônier, de son expérience concrète de l'accompagnement en contexte hospitalier, le cas échéant de la formation qu'il a reçue, de la manière dont sa foi est nourrie par la pratique de l'accompagnement, etc. ; ensuite, une partie plus réflexive relative à la distinction entre « assistance religieuse » et « assistance spirituelle » : la perçoivent-ils ? A-t-elle un sens pour eux ? Comment se sentent-ils, en tant qu'aumôniers confessionnels, lorsqu'ils sont face à une demande d'assistance spirituelle (provenant, par exemple, de patients ne professant aucune religion particulière ?). Précisons que ces interviews se sont déroulées (sauf une) de manière présentielle, à l'université, et qu'elles ont toutes été préalablement soumises à un consentement informé répondant aux standards scientifiques traditionnels. Ces interviews ont ensuite été transcrites et travaillées afin d'en extraire les principaux éléments pouvant participer d'une réflexion quant au statut de l'accompagnement spirituel en contexte hospitalier chilien. Les quelques points saillants de ces différents entretiens sont les suivants :

- Tout d'abord, il apparaît que la pratique de l'accompagnement se comprend et se vit comme service d'aumônerie, ce qui la rend toujours dépendante du lien à la confession religieuse que l'aumônier représente au sein de l'hôpital. Ce lien à la dimension spécifiquement religieuse est

³ Comme l'écrit le Ministère de la Santé chilien : « (...) il ne faut pas confondre spiritualité et religion. Certes, il n'y a pas de religion sans spiritualité ; la religion naît d'une expérience spirituelle profonde, mais la spiritualité peut exister sans religion. Prendre soin de la spiritualité, c'est cultiver une attitude d'ouverture permanente face à toute réalité. C'est être disponible à ce nœud de relations qu'est l'être humain lui-même. C'est vivre concrètement la transcendance, c'est-à-dire ne se laisser emprisonner par aucune réalité concrète, ce qui ne signifie pas éviter l'engagement ou la responsabilité, mais savoir aller au-delà. Ne pas sombrer avec elles en cas d'échec, ni s'y attacher en cas de succès ».

⁴ Voir Annexe.

d'ailleurs à la base de la motivation et de l'engagement des acteurs de l'accompagnement, qui parlent de ce dernier comme d'un service rendu aux membres de leur propre tradition religieuse, mais qui espèrent aussi, pour certains, que les personnes visitées, lorsqu'elles ne sont pas elles-mêmes croyantes, puissent s'intéresser à leur religion, voire s'y convertir. Comme en témoigne Daniel⁵, que nous avons interrogé dans le cadre de cette étude :

Par l'exercice de nos fonctions pastorales, fournir une assistance spirituelle fait partie de notre travail, c'est-à-dire que cela nous est toujours demandé, principalement par les personnes qui font partie de nos communautés d'église et qui, pour une raison quelconque, doivent être internées dans un hôpital.

- Tous les acteurs rencontrés évoquent une absence de formation préalable à leur pratique. Selon eux, le Ministère de la Santé ne leur a proposé aucune formation, hormis de rares espaces de rencontre où les sujets abordés sont essentiellement pratiques (comment solliciter un badge à l'entrée de l'hôpital ? Comment intervenir auprès des patients sans perturber la quiétude des autres patients présents dans la chambre ? etc.). Par ailleurs, certains acteurs interrogés nous parlent d'une autoformation, souvent minimale, que leur propre tradition religieuse leur propose avant de commencer leur pratique d'accompagnement. Rodrigo évoque cette absence de formation quand il indique : « On n'a rien de précis. Il y a seulement une thématique dans l'accompagnement qui s'appelle le Conseil biblique et on étudie, il y a des formations en ligne, mais ce n'est pas quelque chose de formel ». Pour sa part, Nicolás ne dit pas autre chose : « Je dirais que vous apprenez par l'expérience. Il n'y a pas de programme de formation. Je pense que la formation est, pour ce type de visite, indirecte ».

- L'accompagnement est souvent lié à une compréhension utilitariste de ce dernier. Il doit en effet permettre aux patients qui le sollicitent de trouver soutien et consolation, il est également un soutien pour le patient dans la perspective du dépassement de sa maladie, et par ailleurs, il constitue un espace et un temps qui offrent au patient l'occasion de pouvoir continuer à

⁵ Les prénoms qui sont ici mentionnés ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des différents acteurs religieux.

faire partie de sa communauté religieuse d'appartenance durant le temps de son hospitalisation. Enfin, l'accompagnement est aussi très lié à une dimension matérielle, en ce sens qu'il permet de fournir au patient hospitalisé, parfois sans ressources financières, des articles de première nécessité (souvent des articles de toilette achetés et distribués directement par l'aumônier, bien souvent sur la base de dons, pour les membres de sa tradition). Francisco nous oriente vers cette interprétation quand il indique, à propos de sa pratique : « Et ce que nous lui offrons, c'est la possibilité de trouver la paix dans sa situation difficile, même si nous croyons que Dieu pourrait guérir cette personne surnaturellement ». Par ailleurs, Marcelo et Pablo pointent bien la dimension plus matérielle qui est liée à l'accompagnement : « Nous partons de l'aide pratique immédiate, de tout ce qui est instantané, d'un médicament à notre portée, d'articles de toilette, afin que les besoins immédiats soient, disons, couverts ».

- Quand est abordée la manière de pratiquer un accompagnement, la plupart des acteurs parlent de leur pratique en l'articulant à un modèle préparé et structuré par leur propre religion, et par ce que cette religion s' imagine être la bonne relation entre Dieu et les personnes. On observe aussi dans ces schémas d'intervention peu de place laissée aux vides et aux silences que la spiritualité peut aussi creuser dans la vie des sujets. Autrement dit, au lieu d'ouvrir un espace libre et ouvert pour que le patient puisse chercher et déployer sa spiritualité, à partir de sa propre expérience et de son propre questionnement, les aumôniers semblent proposer un chemin plus rigide qui se fonde sur leur propre manière de croire et leur propre expérience de Dieu. On peut alors avancer l'idée d'un chemin spirituel de la personne accompagnée qui demeure comme enfermé dans les limites de la religion. Écoutons Rodrigo qui nous parle de la structure-type de son accompagnement :

[Ensuite,] passer à quelque chose plutôt relatif à sa santé, à quels besoins vous avez. Et puis lui dire : vous savez, j'ai un verset biblique, un Psaume, un passage que j'aimerais lire. Je lis, je lui dis une petite réflexion, et je finis par prier. Et enfin, avant de m'en aller, je lui demande en quoi nous pouvons encore l'aider.

- Enfin, si nous savons que la loi 20.584 garantit à tous les patients un droit à l'accompagnement religieux ou spirituel, nous constatons cependant que la plupart des acteurs interrogés ne parviennent pas à séparer, ni à articuler, les deux types d'accompagnement, les confondant souvent entre eux. On est dès lors en droit de s'interroger sur l'application réelle du droit à recevoir un accompagnement spirituel. En effet, là où il semble clair qu'un accompagnement religieux existe bel et bien en contexte hospitalier, l'accompagnement spirituel, en revanche, demeure dans sa « boîte noire⁶ ». Sur ce dernier point, écoutons encore Rodrigo :

Le Chili est un pays post-moderne, mais aussi, dans une certaine mesure, postchrétien. Cette idée de spiritualité est recherchée pour englober même ceux qui ne se considèrent ni chrétiens ni d'aucune sorte de parenté avec le christianisme. Alors peut-être y a-t-il cette logique de dire que tous n'ont pas besoin d'une extrême-onction ou d'une liturgie [...] ou d'une lecture biblique, mais que tous ont besoin d'un accompagnement transcendant, spirituel, en relation avec la divinité, je ne sais pas, avec quelque chose d'autre. Et là, peut-être, dans mon cas, je ne l'ai pas tellement vécu, je ne l'ai pas tellement connu.

Cette première rencontre avec les acteurs de terrain, de laquelle on ne peut bien sûr pas déduire une vision complètement arrêtée de la situation de l'accompagnement spirituel en contexte hospitalier chilien, indique toutefois une tendance de fond consistant à ne pas pouvoir séparer accompagnement religieux/confessionnel et accompagnement spirituel, et plus largement une difficulté à désindexer le spirituel d'une interprétation religieuse. Sur la base de ce constat, il nous semble donc évident que le champ de l'accompagnement spirituel en contexte hospitalier chilien demeure relativement inexploré.

Pour commencer à explorer cette notion d'accompagnement spirituel, nous allons maintenant proposer une série de réflexions relatives à la nature et à la spécificité de cet accompagnement, en choisissant de le distinguer, d'une part, de l'accompagnement religieux (encore très présent au Chili, nous venons de le voir), mais aussi, d'autre part, du soin spirituel (très présent ailleurs, mais qui commence aussi à apparaître au Chili). Dès lors, notre question sera : quels seraient donc les contours d'une troisième voie,

⁶ Nous reprenons ce terme à Pierre Gisel dans son ouvrage *Sortir le religieux de sa boîte noire*, Genève, Labor et Fides, 2019.

⁷ Rodrigo indique ici le nom de sa tradition confessionnelle.

ou d'une voie médiane, permettant de penser la spécificité de l'accompagnement spirituel ?

2. Une réflexion de fond sur la spécificité de l'accompagnement spirituel

2.1 La métaphore du jeu du taquin comme point de départ

Quelle serait la spécificité de l'accompagnement spirituel ? Pour tenter d'approfondir cette question (plus que d'y répondre), nous partirons d'une image, celle bien connue du jeu du taquin, pour l'appliquer à ce qui fait, selon nous, la spécificité de l'accompagnement spirituel en contexte de santé.

En quoi consiste ce jeu ?

Concrètement, le taquin est un jeu qui consiste en un cadre composé de différentes cases, dans lesquelles se trouvent autant de lettres de l'alphabet. L'idée est assez simple : faire bouger ces lettres de telle manière à ce qu'elles forment des mots (et donc du sens). On s'en doute, pour que le jeu du taquin fonctionne, il faut impérativement qu'une case du cadre reste vide, sans quoi ce dernier serait rempli, saturé, et il en résulterait qu'aucun mouvement de lettres ne serait possible, et par conséquent, qu'aucun mot ne pourrait être formé. Or, c'est à la lumière de cette description que nous pensons que ce jeu peut précisément nous servir de métaphore pour penser la spécificité de l'accompagnement spirituel et son positionnement au cœur d'institutions de santé : le cadre du jeu serait ainsi la structure hospitalière ; les différentes cases seraient les différents acteurs de l'institution hospitalière (médecin, infirmier, psychologue, travailleur social, direction, etc.) ; les lettres seraient leurs différents savoirs présents dans l'hôpital, chacun d'entre eux répondant à sa manière aux besoins des patients ; les mouvements de lettres seraient les interactions entre les différents acteurs de la scène médicale, et enfin, la case vide serait celle de l'accompagnant spirituel.

Si l'on regarde maintenant les implications de cette métaphore du jeu du taquin, on constate quelque chose d'intéressant : accepter d'occuper et d'investir cette place de la case vide implique, pour l'accompagnement spirituel et celui ou celle qui le pratique, *d'être dans le cadre du jeu*, c'est-à-

dire *dans* la structure hospitalière, avec ce que cela impose de respect pour ses règles, *et en même temps ne pas être complètement assimilable aux autres cases du jeu*. Il en résulte alors le refus d'une double posture : d'abord, celle qui voudrait se situer dans le cadre du jeu, mais à la manière des autres acteurs de la scène médicale, c'est-à-dire en se voulant le dépositaire d'une lettre de l'alphabet comparable aux autres lettres (posture que nous associerons dans nos mots à celle du « soin spirituel ») ; ensuite, seconde posture refusée : celle qui consisterait à se situer, non plus dans le cadre du jeu, mais complètement en dehors du cadre (que ce soit à côté ou en surplomb du cadre), en n'étant donc pas soumis aux règles organisant ce dernier (posture que nous associerons à celle, dans nos mots encore une fois, de « l'accompagnement religieux »). En convoquant cette métaphore du jeu du taquin, nous cherchons donc à situer la spécificité de l'accompagnement spirituel sur un fil ténu, tel un funambule, dans un équilibre précaire cherchant à se frayer un chemin entre deux autres grandes orientations avec lesquelles il ne pourra pas être purement et simplement assimilé : d'une part, celle du soin spirituel (que nous interprétons comme étant le symptôme d'une médicalisation du spirituel), d'autre part, celle de l'accompagnement religieux (très présent au Chili, et que nous interprétons dans la perspective d'une confessionnalisation du spirituel).

Concrètement, ce que nous proposons ici consiste à tenter de baliser la catégorie d'accompagnement spirituel, en la comparant de manière critique aux deux autres catégories que sont le soin spirituel et l'accompagnement religieux⁸ : nous commencerons par une comparaison de l'accompagnement spirituel avec le soin spirituel ; puis, nous continuerons notre analyse en comparant plus brièvement le même accompagnement spirituel avec l'accompagnement religieux ; enfin, nous terminerons par une réflexion de synthèse sur la spécificité de l'accompagnement spirituel à partir d'un petit texte du psychanalyste et jésuite français Denis Vasse, dont la longue pratique de l'écoute spirituelle et analytique pourra ici nous servir de guide. Il faut aussi préciser que cette typologie que nous allons tenter

⁸ Nous ferons ce travail de comparaison conceptuelle avec en filigrane le modèle québécois d'intervenant en soin spirituel (ISS) qui a pour caractéristique d'être passé d'un modèle religieux à un modèle spirituel élargi, mais dans lequel l'accompagnement spirituel est comme pris en tenailles entre le soin spirituel (*Spiritual Care*) et l'ancien modèle confessionnel.

d'esquisser n'est bien sûr pas absolue, et qu'elle devrait idéalement prendre en compte de multiples exceptions et connexions. Par exemple, n'y a-t-il vraiment aucune passerelle entre l'accompagnement spirituel et le soin ? Peut-on séparer aussi nettement accompagnement spirituel et accompagnement religieux ? Ces questions sont bien sûr pertinentes et légitimes, toutefois il nous semble qu'une typologie en trois points peut nous servir de cadre général pour commencer à penser la spécificité de l'accompagnement spirituel en milieu de santé.

2.2 Accompagnement spirituel / soin spirituel

Si l'on compare l'accompagnement spirituel et le soin spirituel, il nous semble important d'affirmer d'emblée une non-coïncidence entre les deux types d'approches : l'accompagnement spirituel n'est pas réductible à un soin (et c'est d'ailleurs le point qui fait que, selon nous, cet accompagnement spirituel ne partage pas la même visée ni les mêmes finalités que la médecine). L'accompagnement spirituel n'est pas comparable à un soin parce que le soin cherche à répondre à un besoin en rétablissant une conformité de ce qui dysfonctionne à des normes objectives de santé (en cela, d'ailleurs, il s'articule au registre du savoir, en l'occurrence ici biomédical). Nous suivons en cela l'école des besoins développée par Henderson, et inspirée de Maslow. Monique Formarier, décrivant cette approche et l'appliquant aux soins infirmiers, écrit ainsi que « [s]elon cette école de pensée, les soins infirmiers sont accomplis dans le but d'aider la personne à répondre à ses besoins, soit en maintenant son indépendance dans la satisfaction des besoins, soit en l'aidant ou en la remplaçant quand elle ne peut les satisfaire elle-même » (Formarier, 2007 : 35). C'est ainsi qu'en situation de maladie, quand par exemple un organe dysfonctionne, l'action de soigner consiste à répondre à une nécessité du patient en se donnant comme objectif de rétablir le fonctionnement adéquat de cet organe. On peut y voir une logique assez binaire : quand quelque chose dysfonctionne, la mission du soignant consiste à rétablir (dans toute la mesure du possible) son fonctionnement optimal. Cela vaut pour le dysfonctionnement d'un organe, mais cela vaut également pour les troubles pouvant affecter le psychisme humain (et en ce sens il nous semble qu'on peut également situer la psychologie dans le registre du soin).

Dans tous les cas, nous voulons insister sur le fait qu'il existe toujours un élément de normativité dans le soin : un savoir indique en effet au soignant le point d'arrivée optimal qu'il devrait atteindre, ou vers lequel il devrait tendre, dans son entreprise de rétablissement de ce qui dysfonctionne.

Toutefois, qu'en est-il du soin lorsqu'il est transposé à la dimension spirituelle, avec l'idée d'un soin spirituel (*Spiritual Care*) ? Supposons par exemple qu'un patient entre en hospitalisation en situation de dépression. Dans la perspective du soin spirituel, on aura la tentation d'envisager ce patient dépressif comme un objet d'analyse (objet non plus biologique, mais spirituel). On mobilisera alors toute une série de grilles d'analyse, de critères et de paramètres pour répondre à son besoin, par exemple, en évaluant et en mesurant son estime de soi, son degré de bien-être ou de détresse spirituel, etc. Il en ressortira certaines variables que l'intervenant en soin spirituel tentera alors de réguler et d'*optimiser* au fil de ses rencontres avec le patient, par exemple en se donnant la mission de faire remonter son degré de bien-être spirituel de 3 à 7. Et si le patient passe effectivement d'un indice de 3 à une mesure de 7, on en conclura alors que le soin aura fonctionné. Par contre, si la mesure demeure à 3, ou ne monte qu'à 4, le soin n'aura pas fonctionné (ou aura moyennement fonctionné). On est là dans un modèle qui est très différent de celui d'un accompagnement spirituel, mais très tentant pour les acteurs médicaux au moment de penser l'articulation de la spiritualité au monde de l'hôpital.

Pourquoi les deux modèles sont-ils différents ? Parce que, pour sa part, l'accompagnant spirituel ne dispose pas de critères objectifs lui permettant de déterminer ce que serait « le » bon état spirituel vers lequel orienter son patient. Cette dimension de ce dernier est en effet inaccessible à l'évaluation et à la mesure, car pour le dire un peu brutalement, il n'y a pas sur ce point de *savoir de l'autre*. Et s'il n'y a pas de savoir de l'autre en matière de spiritualité, pas de savoir à plaquer sur l'autre dans ce domaine, c'est essentiellement parce que chaque trajectoire de vie auquel l'accompagnant spirituel est confronté dans son accompagnement est une histoire singulière, unique et inouïe, et qui ne saurait être assimilée ou comparée ultimement à aucune autre. Bien sûr, il y a des ressemblances entre des histoires de patients, mais ultimement aucune ne coïncide avec une autre. En cela, chaque accompagnement est unique, et lorsqu'un

patient se dit, lorsque subjectivement il tente d'énoncer et d'articuler entre eux les différents moments de son existence à sa situation présente de maladie, il n'y a pas de « bonnes formulations » ou de « point optimal » vers lequel l'orienter pour faire de ce patient un patient « en paix » ou « réconcilié » avec lui-même, ses proches, ou la transcendance.

Bien entendu, quand nous affirmons qu'il n'y a pas de savoir de l'autre sur le plan spirituel, cela ne veut évidemment pas dire que l'accompagnant ne disposerait d'aucune connaissance ou d'aucun savoir à mobiliser. Il est en effet clair qu'il doit en avoir de solides pour pouvoir exercer sa pratique (et son parcours de formation en témoigne) : par exemple, il doit être formé à l'écoute active, afin de pouvoir entendre dans la parole de l'autre ce qui vient y résonner de vie et de mort, d'angoisse et d'espérance, d'absurde et de quête de sens. Il doit aussi avoir une connaissance interdisciplinaire et effective des différentes dimensions composant la vie humaine, des horizons de sens proposés par les différentes traditions religieuses, des critères éthiques permettant une juste relation à l'autre, etc. Toutefois, ces outils ne sont pas comme tels au service d'un savoir de l'autre. De fait, ils ne servent pas à poser un diagnostic auquel l'accompagnant devrait répondre par des stratégies d'action adaptées à ce cas particulier. Ils sont bien plutôt, pour l'accompagnant, ce qui lui permet d'entrer dans la singularité énigmatique de cet autre, qui ultimement résiste à sa réification dans un savoir qui prétendrait en faire le tour en connaissant ce qui serait juste et bon pour lui.

En ce sens, on pourrait dire qu'accompagner spirituellement, c'est être avec l'autre, solidaire de son histoire et de sa quête, mais en *renonçant* à cette prétention au savoir – et donc aussi au pouvoir – sur lui (Grondin, 2011 : 13-16). Tout l'enjeu de l'accompagnement pour l'accompagnant nous semble se jouer là, dans ce renoncement volontaire au savoir et au pouvoir sur l'autre. C'est ainsi que plus il avancera dans le mystère de ce patient qu'il accompagne, en respectant les sinuosités de sa parole, et la singularité de son histoire de vie, et plus l'accompagnant consentira à découvrir que ce patient « n'est pas cela » qu'il pensait connaître de lui, qu'il n'est donc pas réductible à la somme de ce que l'on pensait connaître de lui. Au contraire, l'accompagnant découvrira que quelque chose en l'autre, à même l'énonciation qui le traverse, relance, réouvre, et donc empêche

constamment toute tentative visant à en faire la synthèse. Théologiquement parlant, tout ceci n'est sans doute pas très éloigné d'une posture kénotique⁹.

Si l'on s'arrête un moment et que l'on résume ce qui vient d'être énoncé, il y aurait donc une forme d'étrangeté, pour les acteurs de l'accompagnement spirituel, à vouloir revendiquer l'exercice d'un soin (fut-il spirituel). En effet, nous avons vu que le soin spirituel, comme toute forme de soin, supposait la réponse à un besoin, la mobilisation d'un savoir, et la mise en conformité d'un patient à des normes objectives de santé, alors que, pour sa part, l'accompagnement spirituel supposait au contraire une forme de « non-savoir » et une vision non normative de l'horizon de sens. Avec les mots du sociologue Hartmut Rosa, on pourra alors dire que là où le soin spirituel cherchera à étendre le champ de la « disponibilité » (Rosa, 2020) jusqu'au domaine du spirituel, l'accompagnement spirituel cherchera pour sa part à maintenir ce domaine, conçu comme véritable « axe de résonance » (Rosa, 2018) dans le champ de l'« indisponible » (et cela en se tenant au cœur d'un dispositif médical tout entier gouverné par la disponibilité). En effet, si l'on en revient à notre métaphore du jeu du taquin, on remarque que l'accompagnement spirituel se situe bien à l'intérieur du cadre du jeu, mais précisément comme une case vide (car marquée et traversée par de l'indisponible), alors que le soin spirituel est lui aussi à l'intérieur du cadre du jeu, mais comme une case pleine ou cherchant à se remplir, c'est-à-dire comme une case qui viendrait parachever et compléter le jeu, en lui donnant enfin sa portée « holistique » (terme qui fait aujourd'hui figure de totem dans le monde du soin).

2.3. Accompagnement spirituel / accompagnement religieux

Cette première distinction entre accompagnement spirituel et soin spirituel ayant été balisée, qu'en est-il à présent de la seconde distinction, cette fois entre accompagnement spirituel et accompagnement religieux ?

⁹ Sur cette notion de kénose, voir ce qu'en dit Saint Paul, qui écrit à son propos : « Ayez en vous les dispositions qui sont dans le Christ Jésus : Le Christ Jésus, ayant la condition de Dieu, ne retint pas jalousement le rang qui l'égalait à Dieu. Mais il s'est anéanti, prenant la condition de serviteur, devenant semblable aux hommes. Reconnu homme à son aspect, il s'est abaissé, devenant obéissant jusqu'à la mort, et la mort de la croix. C'est pourquoi Dieu l'a exalté : il l'a doté du Nom qui est au-dessus de tout nom (...) » (Ph 2, 5-9).

Plus précisément, comment situer la spécificité de l'accompagnement spirituel au regard de l'accompagnement religieux ? Selon nous, il y a ici encore une différence à établir entre les deux formes d'accompagnement, et cette situation n'est pas sans lien avec la situation chilienne, où la loi 20.584 sur les droits et devoirs des patients ouvre le droit, pour chaque patient hospitalisé, à recevoir une « assistance religieuse *ou* spirituelle » ; loi renforcée quelques années plus tard par au moins un autre texte réglementaire du Ministère de la Santé qui insiste très clairement sur la différence entre les deux types d'orientations : religieuse *ou* spirituelle (Minsal, 2015). Toutefois, où se joue cette ligne de partage entre accompagnement spirituel et accompagnement religieux ?

Il nous semble que la ligne de partage se joue dans le fait que l'accompagnement religieux s'articule à une « offre de sens » particulière que l'accompagnant (ici pensé comme aumônier) entend proposer au patient, d'une manière ou d'une autre. L'aumônier croit en effet en quelque chose (ou en quelqu'un), et cette foi qui l'anime, il pense qu'elle est susceptible de venir soutenir et appuyer les quêtes de sens, de vie et de vérité des patients qu'il rencontre. Il pense qu'elle est susceptible de leur apporter réconfort et consolation, récits et espérance, symbolisation et ritualité. Et de ce fait, il souhaite légitimement la partager aux patients qu'il est amené à rencontrer. Bien sûr, l'aumônier prendra bien garde de ne pas tomber dans une démarche prosélyte, mais tout de même il dispose de quelque chose : une offre de sens, une parole, des symboles, des rituels, une tradition. C'est tout cela que l'aumônier va mobiliser et aura à cœur d'offrir au patient, évidemment dans l'écoute et le dialogue, avec respect et dans l'ajustement permanent à la réalité et à la sensibilité de chacun d'entre eux. Par ailleurs, il est aussi important de mentionner que l'aumônier est généralement mandaté par son autorité religieuse de tutelle (par exemple, l'autorité épiscopale dans le cadre de l'Église catholique) pour exercer cette fonction au sein de l'hôpital, ce qui le situe inévitablement d'une manière particulière par rapport aux patients qu'il rencontre. Clairement, nous sommes ici au cœur du contexte chilien tel que nous l'avons décrit dans la première partie de cet article. Toutefois, il est aussi intéressant de constater que lorsqu'on regarde la situation de l'aumônier en termes de positionnements institutionnels, en recourant ici encore à la métaphore du

taquin, on remarque que de plus en plus fréquemment, l'aumônier se situe en dehors du cadre du jeu, comme par exemple dans le modèle québécois, qui, dans l'institution hospitalière, a remplacé l'aumônier par l'intervenant en soins spirituels (ISS), et qui n'y recourt plus que sur demande spécifique du patient. Mais l'exemple vaut aussi en contexte chilien, où les aumôniers sont désormais quasiment tous des bénévoles, extérieurs à l'institution de soins (après avoir été longtemps à l'intérieur), et qui interviennent là aussi exclusivement sur la demande des patients. Et au vu des évolutions de la médecine et de la transformation des hôpitaux, il semble peu probable que la figure de l'aumônier retrouve sa place (pour ne rien dire d'une place centrale) au cœur de l'institution hospitalière, ce qui ne veut toutefois pas dire qu'elle soit appelée à disparaître en tant que telle.

Pour sa part, l'accompagnant spirituel, à la différence de l'aumônier, n'a proprement *rien à offrir*, dans le sens où il n'est pas le dépositaire d'une offre de sens clairement identifiée. Cela ne veut évidemment pas dire que personnellement l'accompagnant spirituel ne croit en rien. Il peut en effet parfaitement adhérer à un credo religieux particulier et se laisser inspirer par lui. Toutefois, s'il croit, ce en quoi il croit n'orientera pas *a priori* le regard qu'il porte sur le patient, car ce qui guide son action c'est précisément la situation singulière du patient. « Ma religion, c'est celle du patient » pourrait-il ainsi affirmer. Par ailleurs, s'il lui arrive de professer une tradition particulière, il ne sera pas non plus mandaté (ou « envoyé en mission ») par une autorité religieuse liée à sa croyance afin d'exercer sa fonction au sein de l'hôpital. Néanmoins, ici encore il faut préciser : quand nous affirmons que l'accompagnant spirituel n'a « rien à offrir », c'est bien dans la perspective d'un horizon de sens indexé à une certaine normativité religieuse. Pour le reste, il a évidemment bien des choses à offrir : sa présence, son écoute, sa capacité à accueillir de manière bienveillante le récit de l'autre (et à se laisser transformer par lui), à laisser marcher le patient à son rythme, à ne pas le juger, à le laisser libre d'être qui il est, à se faire solidaire de ses angoisses et de ses quêtes, autant de « choses » qui ont en commun un même refus de la prétention à savoir qui serait cet autre et ce qui serait bon pour lui. On pourra peut-être, là aussi, y voir un autre exemple d'évidemment kénotique, au service d'un cheminement partagé avec le patient. Enfin, si l'on regarde son positionnement institutionnel, on

pourrait imaginer que cet accompagnant spirituel pourrait tout à fait être situé à l'intérieur de l'institution de santé, mais comme s'articulant à une autre logique que celle des soignants (tout comme des psychologues). Toute la question serait désormais de savoir quel serait le périmètre exact de sa mission au cœur de l'institution (ce qui est loin d'être évident), et jusqu'à quand le système de santé pourra tolérer l'existence de ce point d'indisponibilité et de non-savoir (Bisson, 2022) au cœur de ses dispositifs biomédicaux.

2.4. La spécificité de l'accompagnement spirituel chez Denis Vasse

À partir de ces considérations, et pour en quelque sorte conclure provisoirement ce premier travail de problématisation, il nous a semblé intéressant de faire un détour par l'œuvre de Denis Vasse¹⁰, en citant quelques extraits d'un petit texte écrit par ce jésuite et psychanalyste français, texte intitulé « La rencontre en Dieu » et qui a été publié en 1967 dans la revue *Échanges*. Dans ce texte, Vasse problématise l'antique « direction de conscience » ou le « conseil spirituel ». Toutefois, bien qu'il y problématise la question de l'accompagnement spécifiquement religieux, il nous semble que ce texte peut aussi résonner pour nous du côté d'une problématisation du soin spirituel, pour dessiner les lignes de force de ce que serait l'accompagnement spirituel :

Les tâtonnements de celui qui cherche le conduisent souvent à quémander des conseils. Est-on, pour autant autorisé à en donner ? Le « conseil spirituel » évoque irrésistiblement une autorité distribuant avec sagesse des avis judicieux sur telle ou telle situation, jugeant avec sûreté de l'itinéraire spirituel suivi par le dirigé. Face à celui qui « sait » et qui « donne » des avis se tient celui qui ne « sait pas » et qui « reçoit » des conseils. De l'un à l'autre, s'instaure un courant à sens unique dont le bénéfice immédiat est trop évident pour n'être pas suspect. À la satisfaction de la solution proférée par l'un correspond la satisfaction de la solution vécue plus ou moins passivement par l'autre. [...] et de satisfaction en satisfaction, de problème posé en solution reçue, le temps s'écoule mais rien n'arrive.... Rien n'arrive, c'est-à-dire qu'il ne naît pas – dans ces conditions – d'homme nouveau (Vasse, 1967 : 30).

¹⁰ Denis Vasse, qui est à la fois jésuite et psychanalyste, est une figure centrale du lien étroit existant entre théologie et psychanalyse, lien très développé en France dans les années 60 et 70, que l'on pense par exemple à des auteurs tels que Michel de Certeau, Louis Bernaert, François Roustang, ou encore Maurice Bellet.

Plus précisément, ajoute Vasse :

[...] il n'y a pas création de l'un par l'autre, il y a bien plutôt régulation. Il n'est pas rare d'ailleurs d'en arriver à une impasse : que se passe-t-il alors ? Très schématiquement, au lieu d'obéir au mouvement de sa propre conscience, le dirigé va tenter de se soumettre aux conseils – voire aux ordres – dictés par autrui. À une contrainte intérieure succède une loi extérieure qui a toutes les couleurs de l'autorité la plus incontestable. Cette dernière lui évite de découvrir, dans son être même, la source de son agir : en vérité, elle l'aliène plutôt qu'elle ne le libère (Vasse, 1967 : 30-31).

Nous pensons résolument que cette longue citation de Vasse est en mesure de nous orienter et de nous inspirer dans notre réflexion sur la spécificité de l'accompagnement spirituel. En effet, elle nous parle, face à une demande subjective dont on pourrait très bien imaginer qu'elle puisse être celle d'un patient, de la tentation de « donner des conseils ». Comme nous l'avons indiqué, cette tentation peut se rencontrer aussi bien dans le cadre de l'accompagnement religieux (très présent en contexte hospitalier chilien) que dans le cadre du soin spirituel (davantage présent ailleurs, essentiellement dans l'hémisphère nord). Cette tentation du conseil, nous dit Vasse, suppose inévitablement une forme de binarité : il y a celui qui sait (et qui apparaît donc comme une figure d'autorité), et face à lui, il y a celui qui ne sait pas. Et on s'en doute, celui qui ne sait pas sera conduit à déléguer à celui qui sait « la source de son agir », et cela (écrit-il malicieusement) pour la plus grande satisfaction des deux.

À la lumière de ce que nous venons d'énoncer, il nous semble que cette situation est en revanche inconcevable lorsqu'on se situe du côté de l'accompagnement spirituel, qui prétend précisément être au service de la posture inverse de celle du conseil : il s'agirait en effet d'amener le patient à « découvrir dans son être même la source de son agir » (Vasse, 1967 : 31). Cela impliquera pour l'accompagnant spirituel de résister à la tentation du savoir et du pouvoir sur son patient pour simplement le laisser être, l'autoriser à entrer dans ses mots, dans ses silences, dans son histoire, dans ses doutes et son désir, et cela pour que quelque chose advienne, continue d'advenir, se relance, rouvre de nouveaux possibles (Jullien, 2023). Dans cette « traversée de l'en-bas » (Bellet, 2005) que constitue l'épreuve de la maladie, l'accompagnant spirituel en contexte hospitalier sera ainsi le signe d'une présence indéfectible et bienveillante auprès du patient, ce qui

donnera à cette traversée le caractère d'une traversée partagée, et que Vasse qualifie joliment de « création de l'un par l'autre », création dans laquelle ce qui adviendra sera à proprement parler « inouï » (Jullien, 2019), car ne répondant à aucun savoir préalable, à aucune stratégie, à aucun objectif préétabli, ni non plus à aucun point idéal ou normatif vers lequel l'accompagnement devrait tendre. Ce qui adviendra (si cela advient) adviendra par surcroît (par grâce, pourrait-on peut-être dire plus théologiquement).

Conclusion

Au moment de conclure notre réflexion, et après avoir tenté de définir ce que pourraient être les contours de l'accompagnement spirituel, en comparaison du soin spirituel et de l'accompagnement religieux, nous souhaitons faire retour sur le contexte chilien, qui consacre dans son droit le droit des patients à recevoir une assistance religieuse *ou* spirituelle. Cette alternative offerte aux patients semble toutefois plus théorique que réelle, dans la mesure où les acteurs de l'accompagnement sont exclusivement reliés à des traditions confessionnelles particulières et se présentent sans une formation préalable leur permettant de rencontrer de manière féconde la pluralité spirituelle des patients, qui peuvent se revendiquer (ou non) de leur propre credo religieux.

Dans cette situation, il est indéniable que l'ouverture des hôpitaux à la pluralité religieuse des patients, par exemple à travers la création d'aumônerie œcuméniques ou interreligieuses va dans la bonne direction. Toutefois, dans quelle mesure ces aumôneries, lorsqu'elles existent effectivement, sont-elles capables de répondre à la demande spirituelle de patients se situant en dehors du champ religieux ? Lorsqu'on interroge les acteurs, on constate parfois une compréhension de l'accompagnement spirituel qui l'identifie au fond à l'accompagnement religieux, mais sans référence à Dieu, à l'au-delà, au langage religieux. C'est donc un peu la même chose que l'accompagnement religieux, mais sans ceci ou cela qui pourrait brusquer le patient. Toutefois, l'accompagnement spirituel ne mérite-t-il pas mieux qu'un accompagnement religieux plus *light* ? N'est-il

pas autre chose qu'une « simple conversation » entre personnes, comme on l'entend parfois ?

Face à cet urgent besoin de penser la spécificité de l'accompagnement spirituel en contexte de santé chilien, en le distinguant de l'accompagnement religieux (comme le fait la loi), surgira inévitablement la confrontation avec l'idée de soin spirituel (*Spiritual Care*), aujourd'hui très en vogue dans l'hémisphère nord (et qui commence à arriver au Chili). Et au fond, la grande tentation pourrait être celle, pour le Chili, de passer de l'accompagnement religieux classique au soin spirituel, en enjambant la possibilité de l'accompagnement spirituel. Ce saut de l'un à l'autre impliquerait de considérer la dimension spirituelle du patient, non plus sous l'angle religieux, mais sous l'angle biomédical, en l'articulant par exemple à l'idée de bien-être, ce qui ferait de cette dimension spirituelle un paramètre supplémentaire (et complémentaire) au service du projet de soin du patient (Jobin, 2017 : 23-34). Toutefois, peut-on ainsi annexer sans plus la dimension spirituelle du patient à son projet de soin, en considérant que cette dimension devrait, au même titre que son projet de soin, participer à la *normalisation* de son état de santé ? Le spirituel n'ouvre-t-il pas à autre chose, à un autre espace, à une autre dynamique ? N'est-il pas lié à une autre logique ? Pour le dire avec les mots de Rosa, serait-il condamné à participer à l'extension toujours plus vaste du domaine du disponible (ici biomédical), en oubliant son lien fécond et intrinsèque avec le projet d'indisponibilité de l'humain ? (Rosa, 2020) Ne serait-on pas alors dans une distorsion fâcheuse de l'idée même de spiritualité ?

Dans ce contexte, nous pensons que la tâche et les défis de l'accompagnement spirituel sont immenses, car il lui faut affirmer sa spécificité en résistant à la double tendance de la confessionnalisation et de la médicalisation du spirituel. Et il faut croire que ces défis seront chaque jour plus importants, du fait que « l'indisponible » recule chaque jour davantage dans l'euphorie d'un « disponible » de plus en plus étendu, c'est-à-dire au bénéfice du savoir, du pouvoir et du contrôle, et finalement d'une forme de domination du sujet. Dès lors, tenir bon dans l'écoute patiente et bienveillante du patient, se mettre au service de ce qui advient sans suivre de chemin tout tracé, et résister à la transformation subtile du sujet humain singulier en objet de savoir et, ultimement, de pouvoir, voilà sans doute ce

qui constitue pour nous le principal défi théologique et spirituel pour l'avenir de la (future ?) profession d'accompagnant spirituel que nous appelons de nos vœux au Chili.

Bibliographie

Bellet, M. 2005. *La traversée de l'en-bas*. Paris : Bayard.

Bible de Jérusalem.

Bisson, I. 2022. *Les cultures organisationnelles et l'identité professionnelle des intervenants en soins spirituels*. Université du Québec à Rimouski. Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences.

Formarier, M. 2007. « La relation de soin, concepts et finalités », *Recherche en soins infirmiers*, 2007/2, n° 89, p. 33-42.

Gisel, P. 2019. *Sortir le religieux de sa boîte noire*. Genève : Labor et Fides.

Grondin, C. 2011. « L'écoute spirituelle à la manière ignatienne. Écouter le Verbe dans la chair des mots ». Conférence inédite prononcée au colloque de l'AISSQ de 2011.

Jobin, G. 2017. L'accompagnement, la spiritualité et le bien-être. In : Jobin, G., Legault, A., Pujol, N. *L'accompagnement de l'expérience spirituelle en temps de maladie*. Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 23-34.

Jullien, F. 2019. *L'inouï. Ou l'autre nom de ce si lassant réel*. Paris : Grasset.

Jullien, F. 2023. *Rouvrir des possibles*. Paris : Editions de l'Observatoire.

Minsal. 2015. «Orientaciones técnicas para la regulación del acompañamiento espiritual en establecimientos de salud».

Rosa, H. 2018. *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.

Rosa, H. 2020. *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.

Vasse, D. 1967. « La rencontre en Dieu ». *Échanges*, 30-33.

Annexe : Questionnaire pour l'interview

Partie biographique

- Pourriez-vous nous dire comment vous êtes devenu un accompagnateur en contexte hospitalier ? Quelle était votre principale motivation ?

- Comment se passe la procédure pour intégrer l'équipe ? Recevez-vous une formation initiale ?
- Concrètement, en quoi consiste votre pratique ? Comment fonctionne un accompagnement ?
- Selon votre expérience, quelles qualités ou caractéristiques doit avoir un bon accompagnateur ?
- Identifiez-vous des risques ou des problèmes dans lesquels un accompagnateur pourrait potentiellement tomber ?
- Qu'est-ce que la pratique de l'accompagnement vous permet de découvrir sur vous-même ?
- . Est-il important que l'accompagnement soit un service gratuit fourni par des équipes de bénévoles ou devrait-il être rémunéré ?
- L'accompagnateur nécessite-t-il une formation professionnelle *ad hoc* et, le cas échéant, de quel type ?
- En tant que groupe confessionnel de volontaires, avez-vous des liens avec d'autres groupes confessionnels pratiquant l'accompagnement ?

Partie réflexive

- La loi 20.584 qui garantit le droit de chaque patient à un accompagnement distingue clairement entre « accompagnement religieux » et « accompagnement spirituel ». Cette distinction est-elle logique pour vous, ou ces deux expressions sont-elles identiques/synonymes ? Comment la comprenez-vous ?
- Connaissez-vous les raisons pour lesquelles le législateur chilien a établi cette distinction entre ces deux types d'accompagnement ?
- Comment qualifiez-vous l'accompagnement que vous pratiquez (est-il religieux, spirituel, autre) ?
- . Que se passe-t-il lorsqu'une personne non-croyante demande un accompagnement ? Quelle est la procédure ?
- Comment se passe la rencontre entre l'accompagnateur provenant d'un groupe confessionnel et un malade non-croyant ? Avez-vous déjà vécu ce type de situation ? Et si c'est le cas, comment ? Avez-vous été à l'aise ?
- Voyez-vous des différences entre l'accompagnement que vous proposez et un accompagnement psychologique ? Et si oui, lesquels ?



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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 phonologique des voyelles nasales dans les emprunts français en arabe marocain

Achir Fouad

Université Hassan II, Casablanca, Maroc

fouadpro202@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5070-5366>

Reçu le 20-07-2024 / Évalué le 15-09-2024 / Accepté le 17-11- 2024

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'analyser les voyelles nasales contenues dans les emprunts lexicaux français en arabe marocain (AM). Les adaptations phonologiques observées sont traitées et expliquées suivant une approche théorique syncrétique, articulant plusieurs domaines de la linguistique générative, notamment la *théorie des Contraintes et Stratégies de Réparation* et les outils de la phonologie multilinéaire, en particulier la structure interne des segments. Cet article tente de montrer que les emprunts français en AM sont perçus comme des segments malformés par rapport au système linguistique de la langue d'accueil, et que leur adaptation résulte de l'interaction des contraintes phonologiques universelles ou paramétriques qui doivent être respectées.

Mots-clés : phonologie, adaptation des emprunts, voyelles nasales, français, arabe marocain

Análisis fonológico de las vocales nasales en los préstamos del francés al árabe marroquí

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las vocales nasales encontradas en los préstamos léxicos del francés en el árabe marroquí (AM). Para explicar estos fenómenos, nos basamos en un enfoque teórico sincrético que integra varias áreas de la lingüística generativa, incluida la *teoría de las Restricciones y Estrategias de Reparación*. Además, implementamos las herramientas de la fonología multilínea, particularmente la estructura interna de los segmentos. Este artículo pretende demostrar que los préstamos léxicos del francés en el árabe marroquí se perciben como segmentos malformados en relación con el sistema lingüístico de la lengua de destino y que su adaptación resulta de la interacción de restricciones fonológicas universales o paramétricas.

Palabras clave: fonología, adaptación de préstamos, vocales nasales, francés, árabe marroquí

Phonological analysis of nasal vowels in French loans in Moroccan Arabic

Abstract

The present paper aims at analysing the nasal vowels found in French loanwords in Moroccan Arabic (MA). To explain these issues, we rely on the syncretic theoretical approach that integrates several areas of generative linguistics, including the *theory of Constraints and Repair Strategies*. In addition, we implement the tools of multi-linear phonology, particularly the internal structure of segments. This article aims to demonstrate that French lexical borrowings in Moroccan Arabic are perceived as ill-formed segments in relation to the linguistic system of the target language and that their adaptation results from the interaction of universal or parametric phonological constraints.

Keywords: phonology, loanwords adaptation, nasal vowels, French, Moroccan Arabic

Introduction

Depuis les années 90, les récentes recherches effectuées en linguistique dans le cadre des contacts de langues accordent un intérêt particulier à l'étude de l'emprunt lexical. Cette problématique continue de retenir l'attention de certains linguistes comme Silverman (1992), Paradis (1996), Paradis et LaCharité (1997, 2007), Kenstowicz (2003), Peperkamp et Dupoux (2003), Louriz (2004, 2012), Peperkamp (2005), Yip (2006), Kenstowicz et Louriz (2009), entre autres. L'emprunt lexical peut être défini comme un morphème ou élément lexical appartenant à une langue particulière (langue donneuse, L2) qui est adopté par une autre langue (langue emprunteuse, L1). En intégrant cette langue, l'emprunt lexical subit des altérations, soit des modifications phonologiques, morphologiques ou même syntaxiques afin d'obéir et se conformer aux contraintes de la L1. Le contact des langues entraîne inévitablement l'intégration d'emprunts lexicaux dans les deux sens, c'est-à-dire que les deux langues peuvent être affectées (cf. Humbley ; Jacquet-Pfau, Sablayrolles, 2011). L'emprunt lexical revêt une importance particulière dans la mesure où il ne cesse d'être utilisé dans le quotidien des locuteurs et il est aisément identifiable.

De manière générale, les emprunts français subissent des altérations à plusieurs niveaux, notamment en ce qui concerne la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe ainsi que la sémantique. Nous nous intéressons, dans cet article, à l'adaptation phonologique des voyelles

nasales contenues dans les emprunts français en arabe marocain (désormais AM)¹.

En ce qui concerne les données, nous nous sommes appuyé² sur un corpus de 1150 mots qui a été recueilli, à la fois, par nous-même et par des informateurs natifs ou à travers les médias, depuis l'année 2017 jusqu'à l'année 2021. Une fois que le corpus a été sélectionné et la transcription phonétique des entrées lexicales de chaque emprunt établie, à l'aide de l'A.P.I., nous avons créé une base de données numérique qui nous a permis d'exploiter le corpus de manière à mener une analyse soignée et efficiente. L'objectif de cette étude est d'identifier et analyser les contraintes phonologiques de la L1, qui permettra soit l'intégration complète des emprunts français en AM, ou exiger le respect des contraintes spécifiques de la langue emprunteuse.

1. Problématique

L'AM contient un nombre important d'emprunts lexicaux français, soit environ 1150 mots. Ces emprunts, intégrés suite au contact entre le français et l'AM durant les années 1950 et 60, remplissent une fonction particulière dans la mesure où ils ne cessent d'être utilisés dans le quotidien des locuteurs et sont généralement aisément identifiables. Cependant, leur intégration a provoqué des altérations au niveau vocalique, syllabique, morphologique et parfois sémantique. Ces altérations ne sont pas fortuites ou accidentelles, mais elles supposent une adaptation par rapport à un système différent. Par exemple, les mots [trisjan, b̥lan, ʃanʃe, boʎa, baʃema, ʒəʔda, kufitir, bərməsjun], etc. témoignent tous l'intervention d'une adaptation phonologique :

¹ La variété d'Arabe Marocain que nous décrivons dans cet article, est celle que la plupart des locuteurs marocains utilisent dans la vie courante pour communiquer dans leur langue maternelle.

² Il est clairement complexe d'évaluer de manière précise le nombre d'emprunts réalisés par une langue, étant donné que de nouveaux emprunts sont constamment intégrés. On peut toutefois trouver d'autres emprunts si l'on considère les champs lexicaux spécialisés.

Français (API)		AM	Glose
/elɛktʁisjɛ̃/	→	[trisjan]	« électricien »
/plɑ̃/	→	[b an]	« plan »
/ʃɑ̃tje/	→	[ʃanʔe]	« chantier »
/ɑ̃pul/	→	[bɔ a]	« ampoule »
/batimɑ̃/	→	[baʔema]	« bâtiment »
/ʒardɛ̃/	→	[ʒaʔda]	« jardin »
/kɔ̃fityʁ/	→	[kufitir]	« confiture »
/pɛʁmisjɔ̃/	→	[bəʁməsjun]	« permission »

Tableau 1 : Exemples d'adaptations des voyelles nasales en AM (Élaboration propre)

On peut constater que les mots en (1), soit des mots français contenant des segments qui sont problématiques en AM, soit la présence de voyelles nasales /ɑ̃ ɔ̃ ɛ̃/, un type de voyelles qui ne correspond pas à l'inventaire des voyelles de l'arabe en général. En effet, toute voyelle nasale provenant des emprunts français subit une dénasalisation en AM. Cela signifie qu'elle est réalisée en tant que voyelle orale, suivie, le plus souvent, d'une consonne nasale, comme on peut le voir dans « plan » [plɑ̃] et « frein » [frɛ̃] qui se réalisent respectivement en AM [b|an] et [fran] avec éclatement de la voyelle nasale $\tilde{V} > VN$. Dans d'autres cas, la voyelle est tout simplement dépourvue de sa nasalité comme dans « bâtiment » [batimɑ̃] qui devient en AM [baʔema] ou encore complètement élidée comme dans « ampoule » [ɑ̃pul] qui devient [bɔ|a].

Il faut admettre d'emblée que l'emprunt ne reste pas intact lorsqu'il passe d'un système phonologique à un autre, qui est généralement distinct. Un mot étranger, une fois intégré dans la langue emprunteuse, devra se conformer aux contraintes de cette langue et par conséquent subir des alternances au niveau phonologique, morphologique et même sémantique. Cela revient à poser deux questions de recherche :

- Quels types d'alternances phonologiques subissent les emprunts français lors de leur adaptation en AM ?
- Quelles explications phonologiques peuvent être avancées pour justifier ces transformations ?

2. Corpus et méthodologie

Pour ce travail, nous avons dénombré un total de 1500 mots qui ont été recueillis depuis l'année 2017 jusqu'à l'année 2021. Après avoir sélectionné le corpus et transcrit les prononciations de chaque emprunt à l'aide du système A.P.I., nous avons constitué une base de données numérique, qui nous permet d'explorer notre corpus de façon efficace. Il convient de signaler que notre étude se concentre exclusivement sur les emprunts solidement intégrés au lexique marocain. De même, les emprunts susceptibles d'avoir été influencés par des facteurs autres que phonologiques ont été éliminés.

Le corpus d'emprunts qui nous a servi de cadre d'analyse provient de la pratique quotidienne que nous trouvons dans les conversations spontanées par nous-mêmes et par des locuteurs marocains, généralement non scolarisés. Nos informateurs occupent diverses fonctions, notamment des mécaniciens, des fabricants, des maçons, des électriciens, d'anciens militaires, etc. Ce corpus oral est composé de trente-cinq entretiens avec des locuteurs marocains natifs, hommes et femmes, présentant des profils et des niveaux divers, ayant entre 18 et 68 ans.

Les rencontres se sont déroulées de façon décontractée sur le lieu de travail des informateurs. Chaque personne a été interviewée individuellement, face-à-face, lors des séances d'environ dix minutes chacune. En essayant de susciter les emprunts, plusieurs questions ont été également posées aux informateurs telles : Quel terme utilisez-vous pour désigner cet objet ou cette action ? À quoi consiste votre activité professionnelle ? L'objectif de l'entrevue est d'amener les personnes interrogées à présenter et à décrire leurs activités, que ce soit au travail ou au domicile. L'enregistrement audio est effectué à l'aide d'un magnétophone, soit un total de quinze heures de discussions orales des interlocuteurs. Un corpus a été également collecté à partir des informations médiatisées (télévision et radio notamment), des commentaires et *textos* en AM sur les réseaux sociaux, en effectuant un enregistrement du contenu audio, soit au total 10 heures environ.

Une fois que nous avons sélectionné les données et recueilli les transcriptions de chaque mot emprunté, nous avons développé une base de données qui nous a servi à examiner en détail ce corpus. Une feuille de

calcul électronique a été créée comprenant plusieurs champs, rassemblant ainsi toutes les données importantes concernant chaque mot du corpus. Ce système permettait de se focaliser sur des champs particuliers ou d'effectuer des sélections en appliquant des filtres, offrant ainsi une grande flexibilité dans notre analyse.

On peut ainsi dire que l'emprunt découle de la coexistence de deux communautés linguistiques et culturelles différentes. Peu importe la nature de cette coexistence, qu'elle soit due à un contact géographique ou imposée par la colonisation, il entraîne toujours un échange et engendre de nombreux emprunts.

3. Emprunt lexical

L'emprunt linguistique demeure une notion difficile à définir étant donné qu'il se manifeste de diverses formes. Pour Dubois *et al.* :

[...] il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. (Dubois et al. 1994 : 177).

Dans cette recherche, un emprunt français est considéré intégré dans l'AM s'il est régulièrement utilisé par les locuteurs et s'il a été soumis à des adaptations phonologiques et morphosyntaxiques pour correspondre au système de cette langue. L'intégration se fait à des niveaux différents. Guilbert (1975) avance trois critères pour expliquer le processus d'intégration des emprunts :

(i) critère phonologique : l'emprunt s'est adapté au système phonologique de la langue d'accueil, (ii) critère morpho-syntaxique : l'assimilation de l'emprunt par les règles morpho-syntaxiques de la langue d'accueil, et (iii) critère sémantique : l'emprunt est adopté sous sa forme monosémique (Guilbert, 1975 : 96-98).

Le terme peut être emprunté avec presque la même prononciation d'origine comme nous pouvons avoir une adaptation des segments de la L2 aux segments les plus proches de la L1. En fait, si celui qui emprunte connaît parfaitement la langue prêteuse, il reprend exactement les sons qu'il a perçus. Mais si l'emprunteur n'est pas scolarisé, il prononce à sa guise ce

qu'il pense avoir entendu. Étant donné que la plupart des emprunteurs sont monolingues, il est attendu que le grand nombre de mots empruntés auront subi des altérations. On peut donc déduire que les emprunts anciens sont mal formés par la faute de la non scolarisation des locuteurs.

4. Revue de littérature

Plusieurs études ont été menées sur différents aspects de la phonologie des emprunts français en AM. On peut citer les recherches menées par des linguistes tels que Paradis, Lebel et LaCharité (1993), Paradis et LaCharité (1997), et Paradis (2001), qui soutiennent que, dans la langue emprunteuse, l'input³ prend la forme d'une structure phonologique et pas seulement celle d'un signal acoustique. En fait, Paradis et al. ne rejettent pas l'approximation phonétique : celle-ci sert d'input à l'emprunteur, c'est-à-dire de forme sous-jacente (FSJ).

D'autres chercheurs qui optent pour l'hypothèse phonologique ont développé un modèle d'adaptation phonologique d'emprunts qui repose non pas sur la perception acoustique du mot emprunté, mais plutôt sur une analyse phonologique réalisée par les locuteurs, c'est-à-dire la représentation mentale des éléments issus de la langue étrangère. Par exemple, Hyman (1970), Kaye et Lowenstamm (1984) ainsi que Prunet (1990) ont choisi d'analyser les emprunts en se basant sur la représentation phonologique du segment. Autrement dit, l'output phonétique est considéré comme une forme spécifique à laquelle sont appliquées les contraintes phonologiques de la L1.

Pour Paradis et LaCharité (1997) aussi, l'input de la L2 constitue la FSJ à partir de laquelle les adaptations sont appliquées dans la L1. Cette notion soulève la question fondamentale, à savoir : comment les locuteurs de la langue emprunteuse peuvent-ils reconnaître et traiter des représentations ou structures phonologiques non permises dans leur système phonologique ? Les linguistes suggèrent que ce sont les locuteurs bilingues qui empruntent, ayant ainsi accès au code phonologique de leur langue maternelle pour effectuer ces adaptations.

³ L'input est défini comme « l'ensemble des données et informations que le locuteur reçoit en langue cible » (Wenski, 2005 : 67).

L'approche phonologique avance que l'adaptation des emprunts est basée sur la compétence des bilingues dans les deux langues : langue source (L2) et langue emprunteuse (L1). Autrement dit, la forme phonétique de la L2 est traduite en tant que forme phonologique dans la L1, et en conséquence, elle doit respecter les contraintes phonologiques de la L1. Ainsi, l'hypothèse soutenue par Paradis et LaCharité (1997) postule que *c'est l'output lexical ou syntaxique qui est incorporé et assujéti aux contraintes de la langue d'accueil* (Paradis, LaCharité, 1997 : 76).

Rappelons que Paradis traite des langues où les emprunts ont été véhiculés par des bilingues, alors que notre étude focalise principalement sur les emprunts introduits par des monolingues non scolarisés ou peu, et où les mots empruntés sont complètement intégrés et employés aussi bien par les personnes bilingues que par les locuteurs monolingues.

En définitive, les études qui traitent des adaptations phonologiques de l'emprunt dans l'approche de la théorie des contraintes et stratégies de réparation (TCSR⁴) montrent que la structure problématique de la L2, celle qui enfreint une ou plusieurs contraintes de la L1, est généralement adaptée par le biais de stratégies de réparation. Ces stratégies de réparation visent à réparer les contraintes violées de la L1. De plus, ces stratégies révèlent que la perte de segments est souvent prévisible selon les contextes phonologiques.

Après avoir exposé des analyses antérieures concernant le phénomène de l'emprunt, et particulièrement les emprunts français en AM, on pourrait ainsi conclure que les adaptations phonologiques sont aisément expliquées dans les modèles qui recourent aux contraintes et réglages paramétriques. Ces travaux, s'inscrivant dans un cadre générativiste, visent à aller au-delà d'une simple description pour parvenir à une explication approfondie. Ils se sont concentrés sur l'analyse des phénomènes et des processus qui n'avaient pas encore fait l'objet d'une explication précise.

5. Analyse phonologique des voyelles nasales /ã ã õ/

Cette partie traite de l'adaptation phonologique des voyelles nasales [ã, ã, õ] contenues dans les emprunts français en AM comme dans ([b]an]

⁴ Cf. Achir, F. (2021) pour une description détaillée de la TCSR.

« plan », [ʃifun] « chiffon », [ʒəɾɔ̃-a] « jardin »). Les voyelles nasales étant absentes dans le système de l'AM, il n'est pas surprenant de les voir prendre une forme différente une fois introduites en AM. Autrement dit, ces voyelles subissent une certaine adaptation afin de respecter les contraintes de la langue emprunteuse. Ces voyelles problématiques en AM apparaissent dans 342 emprunts sur les 1150 cas inventoriés dans notre corpus. Les statistiques en (2) exposent les pourcentages d'adaptations des voyelles nasales dans les emprunts français en AM.

	Voyelles nasales	Pourcentage
Cas analysés	342	100 %
Adaptations	328	96 %
Non-adaptations	00	0 %
Élisions	14	4 %

Tableau 2 : Statistiques d'adaptations des voyelles nasales [ã ɔ̃ ẽ] (Élaboration propre)

Les données présentées dans ce tableau montrent que les voyelles nasales sont adaptées dans la majorité des cas analysés, soit 96 % (328 sur 342 cas), et seulement 4 % subissent une élision.

Les cas d'adaptation des voyelles nasales en voyelles orales (Ṽ → VN), en (3), révèlent que les voyelles nasales sont adaptées en voyelle orale suivie d'une consonne nasale dans 63 % (208 sur 328 cas). Ceci indique une certaine régularité dans l'adaptation des voyelles nasales (cf. Louriz, 2025 à paraître).

- a. /ã/ en [an, am] (98/208 cas)
ex. : /bãd/ → [bãɔ̃-a] «bande» ; /lãp/ → [lãmɔ̃-a] «lampe».
- b. /ɔ̃/ en [un, um] (83 /208 cas)
ex. : /batajɔ̃/ → [batajɔ̃jun] «bataillon» ; /pɔ̃p/ → [bumb-a] «pompe».
- c. /ẽ/ en [an] (27/208 cas)
ex. : /kuseĩ/ → [kusan] «coussin» ; /gardjẽ/ → [gardjon] «gardien».

Tableau 3 : Cas d'adaptation : Ṽ → VN (Élaboration propre)

Nous estimons qu'il y a deux explications de ce cas d'adaptation de Ṽ → VN :

1. cette régularité est due au fait que l'AM n'admet pas la présence de voyelles nasales dans son système. Par conséquent l'adaptation est un processus naturel et prévisible ;

2. le fait que la voyelle nasale éclate en voyelle orale suivie d’une consonne nasale est aussi un phénomène courant, puisque la forme sous-jacente des voyelles nasales est /VN/.

Paradis et Prunet (2000) stipulent que « [...] lorsqu’une voyelle nasale est introduite dans une langue emprunteuse ne permettant pas ce type de segment, elle peut être logiquement traitée de deux façons : elle peut être décompactée ($\tilde{V} \rightarrow VN$) ou encore dénasalisée ($\tilde{V} \rightarrow V$) » (Paradis, Prunet, 2000 : 33).

D’autre part, les cas d’élision présentent deux situations : soit la voyelle nasale est totalement élidée, soit seule la consonne nasale est élidée. L’élision de la voyelle nasale / $\tilde{V}$ / ($\tilde{V} \rightarrow \emptyset$) en début de mot est systématique dans la majorité des cas, puisqu’elle viole la contrainte de l’AM qui n’admet pas de mot qui commence par une voyelle. Ainsi, les emprunts comme / $\tilde{a}p\tilde{u}l$ / « ampoule » ; / $\tilde{e}f\tilde{i}rmje$ / « infirmier » ; / $\tilde{e}sp\tilde{e}kt\tilde{o}e\tilde{r}$ / « inspecteur » sont réalisés [bøla], [fərmi], [sbiktur] respectivement.

Rares sont les emprunts comme « ambulance » [l-aḅelans] ; « ancien » [l-aʃjan], etc. qui préservent la voyelle initiale tout en élidant le trait nasal de celle-ci, mais en insérant l’article défini afin de respecter la contrainte CV. Nous analysons ces formes comme étant le résultat d’une stratégie de réparation qui sert à respecter la contrainte sur les attaques vides en arabe⁵.

Un autre type d’élision concerne les voyelles nasales qui se trouvent en fin de mot dans les emprunts, tel qu’illustré en (4).

Français (API)	AM	Glose
apartəmə̃	bərtmə	appartement
eberʒəmə̃	bərʒma	hébergement
avɛrtismə̃	firtisma	avertissement
efɑ̃tij̃	ʃantijju	échantillon
batimə̃	bətemə	bâtiment
aksidə̃	ksida	accident

Tableau 4 : Cas d’adaptations : $\tilde{V} \rightarrow V$ (Élaboration propre)

⁵ La langue arabe n’admet pas de mot qui commence par une voyelle.

Les données en (4) se caractérisent par l'éclatement de la $\tilde{V}$ et l'élision de la consonne nasale finale ($\tilde{V} \rightarrow V$) en AM. Cette élision est généralement causée par le fait que les emprunts sont tri ou quadrisyllabiques ; une structure syllabique complexe pour l'AM, qui montre une préférence pour les mots à deux syllabes.

Ainsi, les voyelles nasales / $\tilde{a}$ $\tilde{o}$ $\tilde{e}$ / ⁶ ne sont pas maintenues par le locuteur marocain non francophone. Ce dernier apporte donc une légère modification en remplaçant les nasales par une combinaison des phonèmes /i/, /u/, /a/ avec /n/ (ou parfois /m/).

Il a été montré que les voyelles nasales sont systématiquement adaptées en AM, soit par i) l'éclatement de la voyelle nasale ou ii) l'élision du /n/ final ou encore iii) l'élision de la voyelle nasale en début de mot dans les emprunts français. En résumé, les trois types d'adaptation sont présentés comme suit :

- 1) $\tilde{V} \rightarrow VN$: concerne les voyelles nasales qui sont adaptées en voyelle orale suivie d'une consonne nasale, soit 63 % (208 sur 328 cas). Ces emprunts se terminent par /a/+n/ ou /u/+n/ et sont principalement des mots monosyllabiques tels que [bɿan] « plan », [bun] « bon », ou dans une moindre mesure, des mots bisyllabiques, comme [kusan] « coussin ».
- 2) $\tilde{V} \rightarrow V$: s'applique aux voyelles nasales qui subissent une adaptation avec la perte de la consonne nasale, soit 37 % (120 sur 328 cas). Ce sont généralement les voyelles nasales situées en fin de mot, soit 91 % (109 cas sur 120), à l'exception des emprunts monosyllabiques qui conservent toujours la consonne nasale.
- 3) $\tilde{V} \rightarrow \emptyset$: concerne l'élision systématique de la voyelle nasale / $\tilde{V}$ / en début de mot, étant donné que l'AM n'admet pas les mots à initiale vocalique. Ce type d'élision de segment ne représente qu'un pourcentage infime des cas, soit 1 % (4 sur 328 cas).

⁶ L'opposition / $\tilde{e}$ / ~ / $\tilde{œ}$ / a disparu en français standard, mais elle demeure pertinente en phonologie parce qu'elle permet d'expliquer des dérivations comme brun/brune [brœ̃] ~ [brɥn], dont la voyelle sous-jacente est / $\tilde{œ}$ / et non / $\tilde{e}$ /, comme c'est le cas de fin/fine [fɛ̃] ~ [fin].

Ainsi, il a été observé que dans la plupart des cas, l'adaptation prédomine sur l'élision, conformément aux principes de la TCSR qui stipulent que l'insertion (le maintien de la consonne nasale) aura préséance sur l'élision. Cette approche est privilégiée car elle permet de conserver l'information segmentale.

5.1. Représentation phonologique de la voyelle nasale en français

Cette section vise à présenter notre analyse phonologique des voyelles nasales dans les emprunts français en AM. Autrement dit, nous montrerons comment ces voyelles s'organisent une fois intégrées dans le système de l'AM et comment s'opère leur adaptation. Nous exposerons la représentation des voyelles nasales en français et celle de l'écèlement de la voyelle nasale en AM.

L'étude des voyelles nasales revêt un caractère important, étant donné qu'un grand nombre d'emprunts, soit (328 sur 1050 mots), contiennent une voyelle nasale. Celle-ci est problématique pour l'AM, car cette langue n'admet pas les voyelles nasales. Cette contrainte est représentée par le réglage paramétrique négatif en (5).

voyelles nasales ?	français :	oui
[-cons] [+nasal]	AM :	non */ǣ ẽ ẽ/

Tableau 5 : Paramètre (Élaboration propre)

Par exemple, l'emprunt français /plã/, qui se réalise en AM sous la forme [bɭan], contient une voyelle nasale. Un tel emprunt entraîne une violation de la contrainte en (5), et cette violation doit être réparée. Comment s'opère donc l'adaptation d'un point de vue théorique ?

Rappelons que les contraintes peuvent être violées et leur violation entraîne automatiquement l'application de stratégies de réparation. Ces dernières sont des opérations qui insèrent ou élient du matériel phonologique dans le but de satisfaire la contrainte violée.

Théoriquement, en FSJ, une voyelle nasale représente une voyelle orale suivie de N⁷ (cf. Paradis, Prunet, 2000). Par exemple, dans le cas du mot

⁷ "N" représente l'archiphonème de toutes les consonnes nasales du français /m n ɲ/.

« plan » [plã], la structure ou forme sous-jacente est généralement représentée comme suit :

Squelette	x	x	x	
NB	•	•	•	•
NP	...	...	...	[+nasal]
Segments	p	l	a	n

Tableau 6 : FSJ /plaⁿ/ (Élaboration propre)

Le tableau (6) montre que tous les segments sont associés au niveau squelettal, c'est-à-dire qu'ils ont une structure syllabique complète. En revanche, le /n/ final de mot n'est pas associé à une unité de temps. Il reste flottant en attendant un contexte phonologique adéquat pour être réalisé.

En français, le trait nasal va s'insérer dans le nœud de base de la voyelle précédente créant ainsi une voyelle nasale permise en français, ce qui produit la forme [plã].

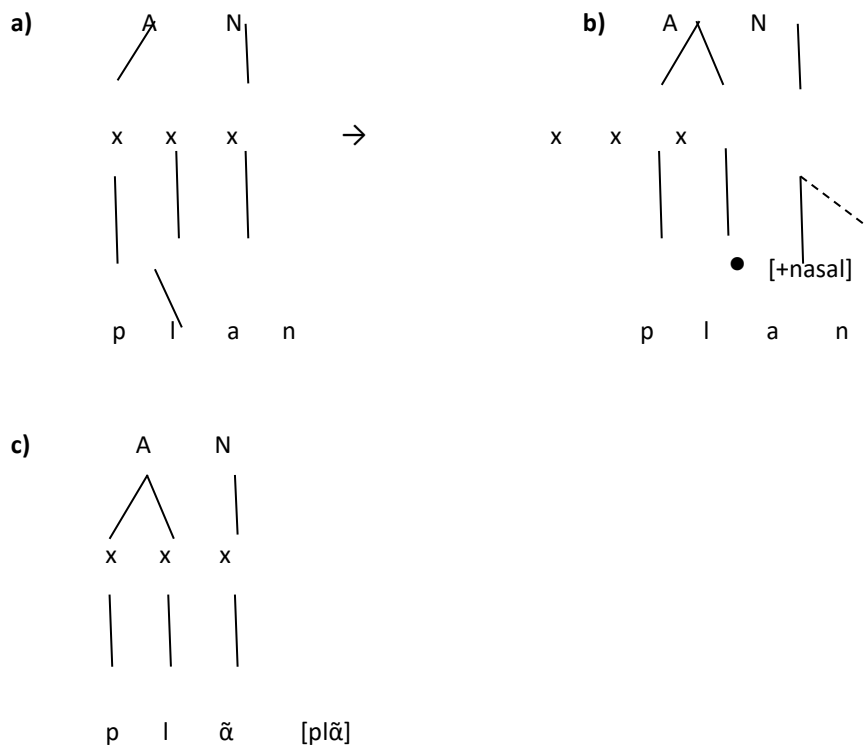


Tableau 7 : Représentation syllabique de /plaⁿ/ → [plã] (Élaboration propre)

En (7), la nasale flottante, c'est-à-dire le /n/ final qui n'est pas associé à une unité de temps, s'associe au nœud de base de la voyelle qui la précède pour former une voyelle nasale permise en français. Cette opération est une stratégie de réparation qui sert à préserver le principe de légitimation, présenté en (8).

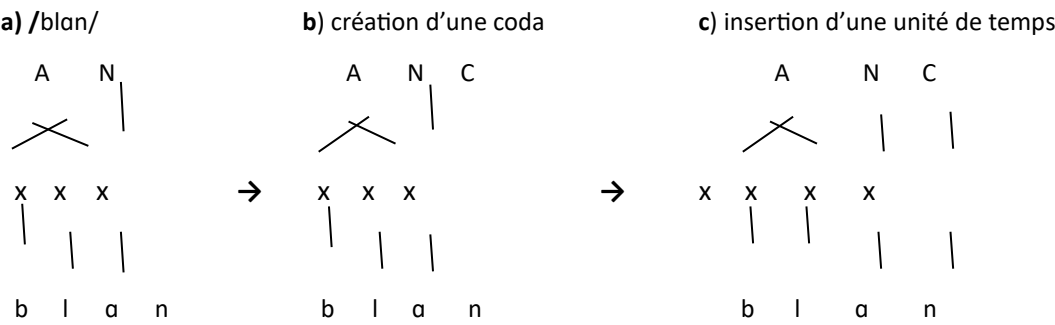
Toute unité phonologique doit être légitimée au niveau prosodique et segmental, c'est-à-dire être intégrée dans une structure phonologique immédiate complète (El Fenne, 1994).

Tableau 8 : Principe de légitimation

Ainsi, la forme en (7a) viole le principe de légitimation, ce qui l'expose à la stratégie d'insertion du trait nasal comme illustré en (7b). C'est la solution qui entraîne le moins de perte d'information segmentale tout en étant une solution minimale. La qualité de la voyelle de surface est, dans ce cas, nasale, comme représenté en (7c).

5.2. Représentation syllabique de la voyelle nasale en AM

En arabe, les voyelles nasales ne sont pas admises. Par conséquent, l'éclatement de la voyelle nasale de l'emprunt /plā/ en [b|an] consiste en la création d'une coda, comme illustré ci-dessous.



Selon Kaye (1983), l'insertion d'une unité de temps est due à la convention présentée ci-après.

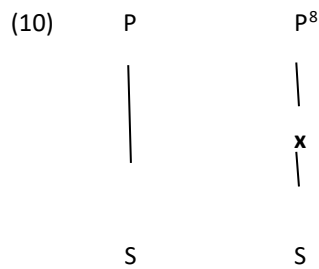


Tableau 9 : Adaptation de la voyelle nasale $\tilde{V} \rightarrow VN$ /plǎ/ $\rightarrow$ [b|ǎn]⁹ (Élaboration propre)

Nous analysons la convention de Kaye comme une stratégie de réparation dont l'application est causée par le principe de légitimation déjà défini en (8). Autrement dit, si un élément n'est pas associé à une structure, il ne peut se réaliser phonétiquement.

Ainsi, la syllabation d'une voyelle nasale en AM s'applique en deux séquences, impliquant d'abord l'éclatement de la voyelle nasale (9a), suivie de la création d'une coda (9b) et l'insertion d'une unité de temps (9c) de manière à permettre la syllabation adéquate de la consonne finale. Il a été vu que les voyelles nasales sont adaptées conformément aux principes de légitimation en (6) et la convention d'insertion d'une unité de temps en (10).

Conclusion

L'objectif de cette étude était de mettre en exergue les diverses altérations subies par les voyelles nasales du français lorsqu'elles sont empruntées en AM. Nous avons présenté leur analyse phonologique dans le cadre de la TCSR, en essayant d'expliquer les motivations phonologiques qui sous-tendent les différentes adaptations. Il a été montré comment les voyelles nasales sont représentées dans le cadre général de la phonologie multilinéaire et comment est-ce qu'elles sont traitées dans une approche générativiste. Les données du corpus ont montré aussi que les voyelles nasales sont systématiquement adaptées en AM, soit par l'éclatement de la voyelle nasale en voyelle orale suivie d'une consonne nasale ou la voyelle perd son trait nasal et se réalise tout simplement en une voyelle orale.

⁸ P est un constituant syllabique et S, un segment.

⁹ Le changement de /p/ à [b] s'explique par le fait que la consonne sourde /p/ n'existe pas en AM.

Les emprunts en AM à finale VN sont généralement des mots monosyllabiques (ex. : [bɫan] « plan ») ou, dans une moindre mesure, des mots bisyllabiques avec une voyelle nasale en position finale (ex. : [kusan] « coussin »), où la voyelle nasale est éclatée mais la consonne nasale persiste. Cette régularité s'explique par le fait que l'AM ne tolère pas la présence de voyelles nasales dans son système. Ainsi, l'adaptation de ces emprunts devient un processus naturel et prévisible. De même, le fait que la voyelle nasale éclate en une voyelle orale suivie d'une consonne nasale est également un phénomène courant, étant donné que la forme sous-jacente des voyelles nasales est /VN/, selon l'hypothèse de Paradis et Prunet (2000), entre autres.

En outre, les cas d'élision se manifestent de deux manières : soit la voyelle nasale est complètement élidée, soit seule la consonne nasale est élidée. L'élision systématique de la voyelle nasale ($\tilde{V} \rightarrow \emptyset$) en début de mot prédomine dans la majorité des cas, en raison de la contrainte de l'AM qui n'admet pas de mots à initiale vocalique. En revanche, les emprunts avec une voyelle orale /a/ sont souvent des mots tri- ou quadrisyllabiques, où la voyelle nasale est en position finale (ex. : [bɔtɛmɔ] « bâtiment »). Globalement, l'adaptation prédomine sur l'élision dans la plupart des cas, conformément aux principes de la TCSR qui favorisent l'insertion (le maintien de la consonne nasale) pour conserver l'information segmentale, alors que l'élision est une stratégie de dernier recours.

Ainsi, il a été constaté que chaque voyelle, lorsqu'elle est intégrée dans la langue réceptrice, subit des modifications pour se conformer à la phonologie de la langue emprunteuse. Les voyelles de la langue source sont ainsi modifiées pour s'adapter au système linguistique de l'AM.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude aux professeurs, Mme Fatima Zahra El Fenne et Mme Nabila Louriz, pour leur soutien inestimable tout au long de mes recherches. Grâce à leurs précieux apports, conseils éclairés et à leur encouragement constant, j'ai pu approfondir ma réflexion avec rigueur et méthodologie. Je remercie également les informateurs pour leur contribution à cette recherche.

Bibliographie

- Achir, F. 2021. « Adaptation Phonologique des Consonnes dans les Emprunts Français en Arabe Marocain ». *Revue Internationale du Chercheur*, Volume 2, n° 4, p 375-392.
- El Fenne, F. Z. 1994. *La flexion verbale en français : contraintes et stratégies de réparation dans le traitement des consonnes latentes*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Guilbert, L. 1975. *La créativité lexicale*. Paris : Larousse.
- Humbley, J. -C., Jacquet-Pfau, J.-F. Sablayrolles. 2011. Emprunts, créations « sous influence » et équivalents. Actes des 8^e Journées scientifiques du réseau LTT de l'AUF, *Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, Édition des archives contemporaines, p. 325-339.
- Kaye, J. 1983. *On the Syllable Structure of Certain West African Languages*. Université du Québec à Montréal. Ms.
- Louriz, N. 2025. (À paraître). *Together to save the nasal : interfaces in loanword adaptation in Moroccan Arabic*.
- Paradis, C. 2001. Stratégies de réparation phonologiques dans les emprunts, en aphasie et ailleurs : le Projet COPHO, Communication au colloque Représentations, contraintes et stratégies de réparation, Université de Toulouse-Le Mirail, 15-16 novembre 2001.
- Paradis, C. 1993. « Formedness in the Dictionary: A Source of Constraint Violation ». *Revue canadienne de linguistique*, 38(2). In : *Constraint-Based Theories in Multilinear Phonology*, Carole Paradis et Darlene LaCharité (dir.), p. 215-234.
- Paradis, C. 1996. The Inadequacy of Filters and Faithfulness in Loanword Adaptation. J. Durand et B.Laks (dir.), in *Current Trends in Phonology: Models and Methods*, University of Salford Publications, p. 509-534.
- Paradis, C., LaCharité, D. 1997. « Preservation and Minimality in Loanword Adaptation ». *Journal of Linguistics*, n° 33, p. 379-430.
- Paradis, C., C. Lebel, D. LaCharité. 1993. Adaptation d'emprunts : les conditions de la préservation segmentale. In : C. Dyck (dir.), Actes du congrès annuel de l'association canadienne de linguistique, p. 461-476.
- Paradis, C., Prunet, J.-F. 2000. « Nasal vowels as two segments: Evidence from borrowings ». *Language*, 76 (2), p. 324-357.
- Peperkamp, S. 2005. « A Psycholinguistic Theory of Loanword Adaptation ». *BLS* 30, p. 341-352.
- Peperkamp, S., Dupoux, E. 2003. Reinterpreting loanword adaptations: The role of perception. In : *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona, p. 367-370.
- Silverman, D. 1992. « Multiple Scansions in Loanword Phonology: Evidence from Cantonese ». *Phonology*, 9, p. 289-328.
- Yip, M. 2006. « The symbiosis between perception and grammar in loanword phonology ». *Lingua*, 116, p. 950-175.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





L'écotourisme : une valeur pluriculturelle partagée

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Algérie

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

<https://orcid.org/0000-0003-2700-7432>

Reçu le 04-11-2024 / Évalué le 30-11-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

En didactique des langues et des cultures, l'écotourisme est une thématique propice au développement de la compétence pluriculturelle et de la compétence numérique d'étudiants inscrits en formation de préparation aux métiers du tourisme. Dans cette situation, nous avons analysé les potentialités d'une situation didactique de production d'affiches informatives publicitaires, en formulant l'hypothèse que cet agir didactique est favorable à un apprentissage actif. Les résultats obtenus mettent en valeur les bénéfices de l'affiche dans le développement de la compétence linguistique des étudiants mais également leur compétence numérique.

Mots-clés : affiche, compétence pluriculturelle, compétence numérique, didactique des langues et des cultures, translittératie

El ecoturismo: un valor pluricultural compartido

Resumen

En la didáctica de las lenguas y las culturas, el ecoturismo es una temática propicia para el desarrollo de la competencia pluricultural y la competencia digital de estudiantes inscritos en programas de formación orientados a las profesiones del turismo. En este contexto, hemos analizado las potencialidades de una situación didáctica basada en la creación de carteles informativos publicitarios, formulando la hipótesis de que esta práctica didáctica favorece un aprendizaje activo. Los resultados obtenidos destacan los beneficios del cartel tanto en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes como en su competencia digital.

Palabras clave: cartel, competencia pluricultural, competencia digital, didáctica de las lenguas y las culturas, transliteracidad

Ecotourism: a shared multicultural value

Abstract

In the didactics of languages and cultures, ecotourism is a theme conducive to the development of the pluricultural and numerical skills of students enrolled in training to prepare for tourism professions. In this situation, we have analysed the potentialities of a didactic situation of production of informative advertising posters, formulating the hypothesis that this didactic action is favourable to active learning. The results obtained highlight the benefits of the poster in the development of students' language skills but also their digital competence.

Keywords : poster, pluricultural competence, digital competence, language and culture didactics, transliteracy

Introduction générale

Les crises écologiques que traverse notre planète, la conscientisation à la périssabilité des ressources naturelles et l'essor du secteur des loisirs reconfigurent le vécu humain et lui ouvre de nouvelles perspectives socioéconomiques et socioéducatives, parmi lesquelles l'écotourisme en tant que mode de loisir associant tourisme et respect de l'environnement. Cette mouvance, valorisée et exhortée par les Nations Unies depuis l'année 2002, promeut une intégration harmonieuse de la conservation des ressources environnementales, tout en maintenant les loisirs humains, le bien-être des populations locales et le développement économique. Cette voie, adoptée par de nombreux pays du monde, à l'instar du Chili et de l'Algérie, représente un vivier de réflexions pluridisciplinaires, inter et transdisciplinaires, à dessein de promouvoir des formations universitaires et professionnelles, voire la création de Startups multiples et variées s'adaptant à cette nouvelle ère. Dans ce sillage, la didactique des langues et des cultures est considérablement impliquée dans la formation d'étudiants aptes à relever ces défis par l'élaboration de connaissances et de compétences idoines, alliant une compétence pluriculturelle à une compétence éco-touristique. En effet, la première a l'avantage de doter l'apprenant d'une variété de ressources informationnelles liées à sa culture et à celle des autres, dans ses aspects architecturaux, artistiques, culinaires, vestimentaires, langagiers, communicatifs, etc. lui permettant d'être pourvu

d'un pouvoir langagier et culturel à même d'amplifier ses opportunités d'emploi. À cette première compétence s'adjoint une compétence spécifique, liée à l'écotourisme ou tourisme vert tel qu'il est communément dénommé, eu égard à sa focalisation sur la nécessaire harmonie entre la préservation de la nature, l'épanouissement de l'Homme et la croissance économique locale. La mise en convergence de ces deux compétences en didactique des langues et des cultures, aussi bien à des fins académiques que professionnelles, nous invite à explorer divers genres de discours à mettre en exergue dans le cadre de la formation des étudiants. À titre illustratif, il est envisageable de réaliser un guide touristique en classe de langue, un reportage ou encore un article de presse, une brochure, une affiche informative ou publicitaire, un blog, un récit de voyage ou alternativement une plateforme.

De ce préalable, nous examinons dans le cadre de la présente contribution, un agir didactique réalisé auprès d'étudiants de fin de cycle, inscrits à l'Institut national spécialisé en formation professionnelle d'EL TARF (Algérie), dans l'objectif de produire une affiche informative à visée publicitaire sur les spécificités d'un lieu national se caractérisant par un fort potentiel d'écotourisme. Par la suite, dans une perspective pluriculturelle, les étudiants sont invités à mettre en lien ce site national éco-touristique avec un autre lieu hors frontières, partageant des points communs. La finalité de cette démarche est de développer la compétence pluriculturelle des étudiants en l'inscrivant dans un contexte d'écotourisme international. Dans cette perspective, nous formulons la problématique suivante :

Quel usage didactique potentiel de l'affiche informative à visée publicitaire à des fins d'amendement de la compétence pluriculturelle en contexte d'écotourisme en classe de français langue étrangère ?

Prenant en considération que l'affiche touristique est un support informatif, publicitaire, incitatif au voyage, notre ambition était davantage aiguillée par la mise en œuvre d'une situation de développement de la compétence pluriculturelle des étudiants, par l'orientation de leurs ressources attentionnelles vers l'existence de points de convergence entre deux pays géographiquement éloignés mais pouvant avoir, dans leur diversité respective, des entrecroisements culturels. Dans cette lignée, la

production de l’affiche publicitaire a pour finalité l’incitation à transformer le savoir thésaurisé en une réalisation concrète, à usage académique certes, mais également potentiellement professionnel au regard de la spécialisation de notre public, étudiants au Centre national de formation aux métiers du tourisme. Cette démarche offre ainsi la possibilité de transformer un processus de mémorisation passive des informations accumulées lors de la phase de recherche documentaire, en un processus de créativité d’une affiche informative multimodale, où le textuel se conjugue avec l’iconique pour s’inscrire dans un apprentissage actionnel, différent d’une approche encyclopédique mettant en exergue uniquement une compétence linguistique décontextualisée. En sus de cela, l’usage de l’outil numérique *Canva*, à haut potentiel de design, nous permet d’inscrire cette démarche dans une optique translittéracique qui associe les précédentes compétences à la compétence numérique, laquelle devient une exigence à l’échelle mondiale. Il s’ensuit que, dans une triangulation de données, liant affiche informative publicitaire d’une part, à l’approche pluriculturelle de l’autre et enfin à la compétence numérique, nous formulons l’hypothèse que la production d’une affiche informative à visée publicitaire est une situation didactique propice au développement de la compétence pluriculturelle en situation de promotion de l’écotourisme.

Dans le dessein de mettre à l’épreuve du terrain la présente hypothèse, nous présentons, au préalable, dans les lignes qui suivent les principaux apports de l’approche pluriculturelle associée au domaine de l’écotourisme, lequel nous permettra de mettre en saillance l’affiche informative à des fins publicitaires. Par la suite, nous exposerons les jalons méthodologiques de la pratique didactique réalisée en contexte de classe auprès du public précédemment cité. Enfin, nous énonçons les résultats de cette démarche que nous affinons par les données collectées par le biais d’un focus groupe sur les représentations des étudiants de cette démarche de travail. Cet ensemble de résultats nous permettra d’envisager des perspectives de réflexions futures à engager dans ce domaine.

1. La compétence pluriculturelle adaptée à l’écotourisme

Ayant comme point de départ la perspective que la culture, qui englobe un répertoire de données tacites et factuelles, façonne l’agir de chacun dans

les actes qu'il accomplit (Bonnet, 2008 ; Swidler, 1987), il est notoire de considérer que l'émergence de la culture du tourisme écologique façonne à son tour les contours de la compétence culturelle et incite à une vision pluriculturelle pour chaque individu se sentant impliqué dans cette mouvance. Ainsi, si la compétence culturelle permet de lire et d'appréhender les paramètres de sa réalité sociale, la compétence pluriculturelle, par son aura en tant que multi-compétences, étend cette lecture aux autres cultures, à des environnements culturels diversifiés à des fins d'appréhension, d'interactions, de compréhension et de respect mutuel, ainsi que de sensibilisation aux ressemblances et aux différences. Cette compétence promeut ainsi l'éveil et l'intérêt aux langues et cultures afin de contrer le mono-culturalisme et le monolinguisme artificiels et stériles. Elle présente par conséquent, le pouvoir d'étendre les interconnexions possibles entre les langues-cultures en vue d'accroître les savoirs, savoir-faire et savoir-être des individus.

Désormais, au regard des possibilités d'échanges et de contacts avec le monde qui nous entoure, les frontières physiques s'estompent face aux connexions communicatives qu'il est possible d'établir grâce aux outils technologiques. Cette facilité d'échanges est concomitante à l'émergence d'une préoccupation mondialement partagée, celle de la préservation de l'environnement face à la multiplication des désastres à l'encontre des ressources et des richesses naturelles, entraînant des pertes difficilement réversibles. Ainsi, la préoccupation écologique reconfigure notre approche culturelle dans divers domaines, notamment celui des loisirs et du tourisme, lequel voit l'émergence de l'écotourisme, en tant que mode socioéconomique émergent, en faveur de l'épanouissement de l'individu comme de son environnement naturel. Un autre aménagement du tourisme, des mentalités et de l'environnement naturel est donc perçu pour réduire les effets collatéraux néfastes de l'activité touristique. Cette dernière se base désormais sur la mise en saillance de l'harmonie homme - nature, pour satisfaire aux besoins de loisirs dans le respect des ressources naturelles et des spécificités locales. Ainsi, le tourisme écologique, qui a émergé grâce à l'écologiste mexicain Hector Ceballos-Lascurain, promeut une forme dynamique de la prestation touristique, par son inscription dans des activités incluses dans l'environnement naturel,

architectural, culturel et ethnographique de la région visitée (Ceballos-Lascurain, 1998) et représentant ainsi une solution aux problèmes et risques engendrés par le tourisme de masse et les comportements d'incivilité. Pour ce faire, et dans le but de conscientiser les touristes à la valeur des richesses naturelles, laquelle attitude contribue à anticiper et gérer les risques liés au tourisme, les brochures, prospectus et autres affiches touristiques sont utiles à des fins d'accompagnement du touriste lors de son séjour. En effet, à titre d'exemple, l'affiche touristique, en tant que forme de langage publicitaire est un document multimodal, support du marketing de la culture touristique, qui contribue à l'élaboration de l'imaginaire touristique, d'où l'intérêt d'associer les richesses locales à celles des autres dans une approche pluriculturelle. En tant que message mettant en interaction deux personnes par le biais d'un code, l'affiche est « un support composite proche de l'art » (Skibicki, 2021 : 208), ce qui conforte notre incitation à exploiter le logiciel gratuit de conception graphique en ligne *Canva*. Certains critères peuvent contribuer à l'évaluation des compétences des étudiants à élaborer une affiche informative publicitaire, considérée en tant qu'activité de communication maniant des ressources linguistiques et autres paralinguistiques, à l'exemple des choix esthétiques mêlant texte et graphisme, usage de support iconique ou iconographique tant le visuel occupe une place importante, choix lexicaux pour exprimer une idée de manière claire et concise, valeur incitative et dimension descriptive, choix du slogan et sa formulation. De manière plus précise, les composants de l'affiche publicitaire sont l'accroche qui nécessairement se situe au début de l'affiche, le slogan dont la rime a pour but qu'il se présente sous la forme d'une « formule courte, destinée à être répétée par un nombre illimité de lecteurs » (Maingueneau, 1998 : 19), le message linguistique et iconique mis en valeur par le choix de l'image et enfin le logo. Parmi ces éléments, du fait que cette première phase de travail se focalise sur l'affiche informative qui par la suite sera enrichie pour être une affiche publicitaire, nous avons sciemment orienté les étudiants vers deux paramètres : le premier est l'accroche et le second est l'image. Dans une approche pluriculturelle, nous centrons notre attention sur la compétence des étudiants à mettre en lien les potentialités de concordance entre les deux cultures : algérienne et chilienne en matière de ressources naturelles

pouvant contribuer à l'émergence d'un document informatif à portée pluriculturelle, en faveur d'un tourisme écologique responsable. Ainsi, c'est la visée informative de l'affiche que nous retenons en tant qu'initiation au langage publicitaire.

De ce préalable théorique, nous avons circonscrit un ensemble de facteurs méthodologiques nous permettant de vérifier la portée de notre hypothèse de travail.

2. Jalons méthodologiques

Notre recherche porte sur l'affiche informative à visée publicitaire, en tant que support communicatif multimodal susceptible de contribuer à optimiser la compétence pluriculturelle des étudiants de tourisme en français langue étrangère. Pour ce faire, nous nous interrogeons sur l'usage didactique qu'il est possible de mettre en œuvre par l'exploitation de l'affiche en classe de langue française. De nombreux travaux se sont limités à exploiter des affiches produites dans divers contextes. Nous concernant, en nous inscrivant dans le sillage de la vision translittéracique, il s'agit dans la même perspective de développer la compétence numérique des étudiants, au même niveau que leur approche pluriculturelle. Ainsi, en combinant affiche, approche pluriculturelle, compétence numérique et écotourisme, nous conjecturons que la production de l'affiche par les étudiants est une tâche soutenant un apprentissage actif de la compétence pluriculturelle en FLE.

Ainsi, l'écho de terrain que nous rendons dans le cadre de cette recherche, s'échelonne en deux phases. La première a pour objectif d'amener les étudiants à manier l'application « *Canva* » afin de produire des affiches informatives à visée publicitaire, dans le cadre d'une approche pluriculturelle faisant jaillir les interconnexions possibles entre le patrimoine culturel algérien et le patrimoine culturel chilien. La seconde phase est un retour d'expérience au sujet de cette démarche de travail par le biais d'un focus groupe.

La démarche de travail se présente comme suit. Lors de la rentrée universitaire 2024/2025, nous avons invité quinze étudiants de l'Institut national spécialisé en formation professionnelle d'EL TARF (Algérie) à

rassembler des informations d'ordre culturel sur le Chili afin de les mettre en échos avec les spécificités régionales de leur espace de vie. Cette approche préliminaire de collecte d'informations ambitionne de s'inscrire dans un projet de production d'une affiche informative à visée publicitaire. Nous avons donc échangé avec les étudiants au sujet des principes et finalités du tourisme écologique afin qu'ils puissent rassembler des informations correspondant aux objectifs du projet. Ces informations pouvaient être liées aux ressources naturelles, architecturales, culinaires, ou à des activités sportives ou locales respectueuses de l'environnement. Ce projet a été pensé en raison de la célébration de la Journée mondiale du tourisme en date du 27 septembre 2024. Ce projet repose donc sur un trépied composé d'une part, de la compétence culturelle, en tant que voie de connaissance et d'appréhension de sa culture, celle que l'individu partage avec les autres membres de sa communauté ; d'autre part, de la compétence pluriculturelle qui incite l'étudiant à explorer d'autres civilisations pour acquérir des connaissances et des savoir-être nécessaires au développement de son agir interactionnel, ce qui permet de doter l'étudiant d'un haut degré de conscience culturelle mais également interculturelle qu'il associe non seulement à la compétence linguistique mais également à une forme d'intelligence émotionnelle nécessaire à la conscientisation aux valeurs de l'écotourisme en tant que cadre de ce travail. Enfin, par la production de l'affiche, nous propulsons la compétence numérique et translittéracique des étudiants pour les inciter à ne plus se limiter à la simple consommation des produits numériques.

Notre point de départ est donc le contexte de l'écotourisme que nous exploitons pour élaborer une affiche informative à visée publicitaire et à portée pluriculturelle. Les deux pays choisis sont l'Algérie et le Chili, lequel choix a pour finalité d'orienter l'attention des étudiants sur le fait que, certes la distance géographique semble éloigner ces deux pays, toutefois, l'écotourisme est un point de jonction qui les rassemble, tant ils partagent des richesses naturelles et architecturales à la fois différentes et similaires. Ainsi, la compétence pluriculturelle nous permet de faire abstraction des distances géographiques et aller au-delà des apparences afin de mieux appréhender sa culture ainsi que celle des autres.

Le document à produire est donc une affiche, considérée comme une communication publicitaire alliant texte et image. En tant que prise de parole captivant l'attention des destinataires, elle possède une portée symbolique susceptible de déclencher, auprès d'eux, une réaction (Brochand, Lendrevie, 2004), laquelle réaction s'explique par le fait qu'elle renferme une information portée à la connaissance des destinataires potentiels. Par conséquent, nos critères d'évaluation de l'affiche peuvent être circonscrits au niveau du message verbal se reflétant dans les informations véhiculées et le message graphique se traduisant par le choix de l'image et sa portée, en raison de l'absence d'« image innocente » (Barthes, 1969 : 46). Par rapport aux constituants verbaux de l'affiche, c'est l'accroche que nous évaluons, du fait que d'abord, elle devance l'élaboration du slogan, et ensuite, elle représente le titre de l'affiche et est donc « l'élément de texte qu'on voit en premier » (Moldoveanu, 2022 : 162) au regard de son rôle d'ancrage de l'affiche. Le troisième élément analysé est la fonction du message verbal par rapport au message visuel. En nous référant aux travaux de Joannis et Barnier (2005), quatre types de fonctions sont identifiés. La première est une fonction basique au niveau de laquelle le message verbal se limite à indiquer le nom de la marque au niveau de l'affiche publicitaire. La deuxième fonction est de clarifier ou d'éclaircir le message véhiculé par le choix visuel adopté, lequel peut comporter une signification absconse et donc biaiser la compréhension et la finalité de l'affiche. La troisième fonction du message linguistique réside dans son aspiration à améliorer ou parfaire la portée du message visuel, en mettant en exergue les atouts de son usage ou de son intégration dans sa vie. Enfin, la quatrième et dernière fonction est d'enrichir le message iconique en consolidant la signification du choix adopté.

En définitive, la première étape de cette recherche s'est réalisée en trois phases. La première séance a été consacrée à l'échange autour de l'écotourisme et les richesses du patrimoine local et national ainsi que celles du Chili, qu'il est possible de mettre en exergue pour réaliser une affiche en lien avec cette idée. Une recherche via la toile numérique a permis la collection d'un ensemble d'informations sur ces ressources. La seconde séance nous a permis de sensibiliser les étudiants à l'importance de l'image et de l'accroche dans une affiche ; de même qu'à la nécessité de les

concevoir de manière harmonieuse et complémentaire. Cette phase s'est achevée par le rassemblement d'un nombre important de supports iconiques de la zone d'habitation des étudiants, notamment grâce au photographe professionnel de la région, Monsieur Samir Taguida qui les met en ligne par le biais de sa page *facebook*, ainsi que la verbalisation de plusieurs accroches, chacune liée à une idée précise : les animaux, les vêtements, les monuments ; les légumes, la vannerie, la céramique, etc. Enfin, la troisième séance a permis aux étudiants d'apprendre à utiliser le logiciel *Canva* pour produire des affiches. En effet, ce projet a été la première opportunité d'apprendre à l'exploiter, dans la mesure où les deux années précédentes de leur formation étaient davantage orientées vers l'acquisition de connaissances théoriques liées à la préparation de circuits touristiques, l'accueil et l'encadrement des touristes, l'Histoire des civilisations, l'Histoire de l'art, etc. À l'ère du numérique, l'apprentissage du maniement de logiciels et d'applications mobiles nous paraît important, au regard des fonctionnalités qu'ils proposent et qui inéluctablement développent non seulement la compétence numérique des étudiants, mais également leur compétence communicative, puisqu'en sus du texte, l'image, en tant que signe iconique, est un système de signification pouvant être littéral ou dénotatif (Adam, Bonhomme, 2011 ; Barthes, 1969) ou bien symbolique ou connotatif (Adam, Bonhomme, 2011) représentant l'idée sous-jacente du texte.

Quant au focus groupe, son implémentation s'est conçue selon trois finalités. La première est de rassembler des données sur les représentations des étudiants de cette démarche de travail. La seconde est inhérente à la compétence pluriculturelle et à l'écotourisme, paramètres associés à l'affiche en tant que genre de discours informatif à visée publicitaire. Quant à la troisième, elle nous permet d'appréhender les représentations des étudiants de l'usage de *Canva* pour créer des produits multimodaux. Les *verbatim* collectés ont été transcrits selon la grille simplifiée de Vion (1992).

Nous présentons dans les lignes qui suivent les résultats de ces deux phases de l'agir didactique, élaboré dans l'objectif d'exploiter l'affiche, dans le cadre de l'approche pluriculturelle en situation de promotion du tourisme écologique, en didactique du français langue étrangère.

3. Analyses et résultats de l'agir didactique

En concordance avec ce qui a été mentionné en amont, nous analysons l'affiche informative à visée publicitaire par rapport à deux paramètres. Le premier est le volet textuel se reflétant au niveau de la formulation de l'accroche de l'affiche ; quant au second, il est inhérent au choix de la représentation iconique, eu égard à la valeur de sa portée en tant qu'élément susceptible de faciliter la compréhension du message écrit et mettant en avant l'idée véhiculée par l'image.

3.1. Première affiche

La première affiche produite par les étudiants met en valeur la roche en tant que patrimoine culturel partagé entre les deux cultures. L'affiche se présente sous la forme de deux images complémentaires. La première formulée ainsi : « La pierre des cultures d'ici et d'ailleurs », annonce l'idée générale de l'affiche avec une note d'intrigue ayant comme finalité d'attiser la curiosité du destinataire et l'inciter à découvrir cette énigme. La pierre devient un constituant à valeur culturelle partagée, mis en exergue par les indicateurs de lieux « ici et ailleurs », à connotation proche et lointaine du fait qu'ils renvoient respectivement à une idée de deux mouvements, l'un de proximité spatiale et l'autre d'éloignement. Ces deux adverbes véhiculent également, au sens figuré, une idée de différence. Cette première approche globale des potentialités biculturelles de la roche est renforcée et précisée par la formule « le mystère des statues », ayant comme idée d'intersection la roche et le mystère qui la sous-tend pour les deux cultures, laquelle idée est renforcée au niveau de la seconde image par le choix du mot « mystères » accolé au mot « statues » qui d'une part, précise l'hyperonyme de « pierre » et d'autre part, rapproche cette distance évoquée antérieurement. Au final, l'affiche semble exploiter cinq paramètres clés : les statues, les cultures, le mystère, l'éloignement et la proximité. Elle présente également une harmonisation de choix des couleurs pastel par rapport au thème central de la roche et de ces vestiges archéologiques. Nous pouvons également préciser que l'idée de cette affiche émane de l'existence réelle des Moaïs, statues monumentales emblèmes de l'île de Pâques, qui ont suscité une intrigue insoluble quant à

leur déplacement jusqu'à cette île marque de la culture du Chili, à laquelle les étudiants ont accolé les statues façonnées à même la roche du vestige de la station thermale romaine, aux propriétés curatives, dénommée « Hammam El Maskhoutine », signifiant intégralement « le bain des damnés » lesquels damnés sont d'après la croyance populaire ancestrale, les invités d'un mariage incestueux qui ont été figés ou pétrifiés à même la roche en guise de châtiment divin. Concernant la fonction de l'image, nous constatons qu'elle est d'expliciter l'idée véhiculée par le choix d'une accroche relativement vague. Enfin, l'affiche ne présente pas les dénominations des lieux lesquels ont été mis en saillance par le message visuel davantage que leur dénomination linguistique.

3.2. Deuxième affiche

La deuxième affiche se centre sur la mer et l'océan en tant qu'espace aquatique constituant la principale façade maritime de chacun des deux pays, la méditerranée pour l'Algérie et l'océan pacifique pour le Chili. De même que la précédente affiche, celle-ci se compose de deux images reflétant l'idée de ressources marines à mettre en écho avec l'écotourisme. Cette harmonisation des loisirs humains avec la nature est explicitée par les choix linguistiques de l'adjectif qualificatif « durable » au niveau de l'accroche « Pour une baignade durable », de même qu'au niveau du mot « symbiose » qui s'associe à un aspect de cette ressource, en l'occurrence l'adjectif qualificatif « rafraichissante » au niveau de l'accroche « Une symbiose rafraichissante ». À la différence de la précédente affiche, celle-ci présente nommément des lieux emblématiques des deux cultures, en l'occurrence la plage de Vina d'El Mar pour le Chili et la plage El Mordjane (mot signifiant corail, du fait que cette plage renferme un important récif de corail). Nous remarquons également un changement de style de graphie par rapport à l'affiche précédente, ce qui donne à l'accroche un aspect attrayant et esthétique nécessaire au domaine publicitaire. Concernant les images, elles assurent davantage une fonction d'indication basique du mot « baignade » précédemment mentionné. En outre, il convient de noter l'intérêt du choix de deux moments différents de la journée, la matinée et le soleil couchant, pouvant renforcer l'idée que l'écotourisme peut être savouré et apprécié durant une longue période ou à tout moment de la

journée. Ce choix de différentes lueurs atmosphériques permet également de varier les couleurs de l'affiche en associant le bleu de la mer et du ciel aux teintes de la fin de la journée, ce qui apporte une richesse chromatique visuellement notable. Au final, en mettant en convergence la mer et le loisir de la baignade, cette affiche suggère une interrelation respectueuse à la fois de l'écologie et du bien-être de l'Homme.

3.3. Troisième affiche

La troisième affiche produite par les étudiants accentue les liens d'écotourisme envisageables par la mise à profit des richesses de la flore des deux pays au sein d'un agir touristique durable. Cette affiche se compose de trois images. Par la focalisation sur deux importants parcs zoologiques des deux pays, ce sont les animaux qui sont sources de loisirs et de symbiose avec l'humain. Dès la première accroche, les étudiants tissent des liens étroits entre les hommes et les animaux par l'usage de l'adjectif possessif « nos » d'une part, et le choix du mot « compagnons » de l'autre, au niveau de la phrase « Nos compagnons domestiques et sauvages ». Dans la même finalité, la deuxième image présente le parc zoologique de la capitale Santiago, avec une accroche incitant les étrangers à découvrir la magie de ces animaux, qui sont qualifiés d'amis, mot synonymique, voire intensément plus fort que « compagnons » utilisé au niveau de la première image. La troisième et dernière partie de ce document suit le même raisonnement en l'adoptant au parc zoologique de la région d'habitation des étudiants, lequel parc accueille durant l'année un nombre important de visiteurs locaux, et davantage lors de la saison estivale. L'idée de magie du moment est reprise par l'emploi de l'adjectif qualificatif « inédite », de même que l'intensité des liens entre l'homme et les animaux est explicitement verbalisée par le choix du mot « fusion » au niveau de la phrase « A EL KALA, vivez cette fusion ». Des éléments esthétiques sont visuellement mis en valeur, à l'exemple de la graphie adoptée et des choix de couleurs faisant écho à l'espace entourant les animaux, notamment les nuances de vert et de marron.

3.4. La suite des affiches à l'ère du savoir-faire traditionnel

À partir de cette affiche et jusqu'à la dernière, le choix des étudiants s'est porté sur les travaux manuels, culturellement marqués non seulement par rapport à leur valeur socioéconomique, mais également en tant que legs intergénérationnel. Ces savoir-faire traditionnels perpétués sont des valeurs artistiques et des marques de l'identité culturelle qui s'incarnent dans la vannerie, la poterie, le tissage et la confection d'objets décoratifs à partir de matériaux naturels. Outre le respect de la nature, ces activités artisanales dénotent un sentiment de confraternité, d'entraide et de partage du temps, de l'espace et du savoir-faire.

La quatrième affiche, composée de trois images, met en valeur le travail des céramistes qui produisent des bibelots et autres objets décoratifs.

Dès le haut de l'affiche, les trois mots-clés « nature, inspiration, décoration » sont émotionnellement inter-reliés par l'insertion de cœurs en guise de représentativité de ce sentiment. En sus du lien émotionnel, cette succession semble présenter une trame chronologique, considérant la nature comme une source d'inspiration à des fins de production d'objets décoratifs artisanaux. Ainsi, une exploitation douce et mesurée de la nature est encouragée dans le cadre de la préservation des ressources naturelles et de l'essor économique des populations locales. Cette idée est réitérée lors de la formulation de l'accroche qui explicite l'inspiration préalablement citée grâce à l'emploi du mot « muse » associée à un élément de cette nature locale, en l'occurrence les coquillages au niveau de la phrase à connotation poétique, rhétorique « oh ma muse les coquillages ! ». Enfin, ces derniers sont mis en valeur aussi bien par la diversité que la richesse de leurs formes, tailles et couleurs, lors du choix d'une image les sublimant. La deuxième image complétant la première évoque plusieurs idées en faveur de l'écotourisme. Il y a d'abord celle considérant les coquillages comme des présents de la nature par le choix de la phrase « Les cadeaux de la mer », lesquelles offrandes constituent des souvenirs faisant ressortir l'idée de durabilité, pouvant éveiller les consciences à la nécessité de sauvegarder une telle ressource pour que les générations futures puissent également bénéficier d'un tel cadeau. Enfin, un rappel de la diversité des formes et des couleurs des coquillages est verbalisé en l'associant à la diversité des goûts des hommes, ce qui peut évoquer le proverbe français :

« Tous les goûts sont dans la nature ». Dans le sillage de la première image, le support iconique de cette affiche exalte la diversité de cette richesse marine. Enfin, la troisième image promeut quelques objets traditionnels fabriqués manuellement à partir des substances naturelles de l'environnement local, à l'exemple des célèbres figurines de Talagante (Chili) et des bibelots en coquillages également très célèbres dans la ville touristique et côtière d'El-Kala (Algérie). En somme, l'image et le texte entretiennent des relations de complémentarité. Ainsi, si le texte évoque sans préciser, l'image complète le sens en représentant cette évocation. Enfin, de même que les précédentes affiches, nous remarquons l'esthétique du style graphique de l'affiche associé aux paisibles couleurs marines qui tranchent avec les vives couleurs des figurines chiliennes, évoquant la joie, le dynamisme et la vivacité de la nature.

Dans cette mouvance, la cinquième affiche, qui se compose de quatre images, exalte le travail manuel d'une autre richesse de la nature, celle de l'argile. La valeur de cette création manuelle artisanale est mise en saillance par la mise en lien du travail de l'argile avec l'art au niveau de l'accroche « L'art de l'argile », lequel choix linguistique peut renvoyer à une métonymie par la substitution de la matière « argile » à tout produit pouvant être façonné. Nous remarquons également une certaine sonorité ou musicalité grâce à la répétition du son « L », ce qui nous conduit à identifier une allitération, qui en publicité possède un fort impact émotionnel positif et un bénéfique effet mimétique. Cette accroche est renforcée par la seconde phrase « La magie de la terre », évoquant les possibilités de créations à partir d'un simple morceau de terre. Le choix de cette seconde formulation linguistique présente un fort effet stylistique pouvant être une personnification de la terre, qui se dote de pouvoir humain ou surnaturel. Il est également possible de considérer cette formulation linguistique en tant que métaphore, en symbolisant la beauté et l'émerveillement par la considération de la magie dans une acception poétique, connotative ou figurative. La deuxième image met le focal sur la dimension pluriculturelle de cet art manuel d'exaltation de l'argile, par l'expression « Sans frontières ». Les deux images suivantes illustrent cette magie en dévoilant des objets artisanaux fabriqués dans le cadre de cet art de l'argile : des coupelles, jarres, assiettes, tasses et autres objets faisant partie du

quotidien de la vie d'antan et qui sont reconsidérés actuellement au regard de leurs vertus thérapeutiques et protectrices. L'intérêt et la reconnaissance de ces objets artisanaux est tels qu'ils ont constitué des images de fond des timbres en Algérie comme le montre la troisième image. Ainsi, la mise en valeur de ce legs artisanal participe à la conscientisation à l'environnement et au travail manuel à partir des ressources naturelles. Enfin, le choix des couleurs des affiches est en harmonie avec les couleurs naturelles de ce matériau et de l'environnement qui l'entoure.

Dans le prolongement de cette visée, l'affiche suivante met en valeur le savoir-faire artisanal ancestral de la vannerie, en tant qu'un ingénieux mode de tressage de matériaux naturels à des fins de fabrication d'objets utilitaires à la vie quotidienne ou à finalité décorative.

En sus de cette douce exploitation des matériaux de la nature, ce savoir-faire est anthropologiquement important, du fait qu'il représente un maillon intergénérationnel inhérent à toutes les cultures qu'elles soient occidentales ou orientales. Cette importance de la vannerie dans ses finalités décoratives, commerciales et utilitaires est mise en avant au niveau de l'accroche formulée par les étudiants. En effet, leur formulation renferme non seulement la ressemblance entre les deux cultures, mais également une certaine spécificité ou possessivité exprimée par les adjectifs possessifs « notre » et « leur » accolés à la même formulation « vannerie pour tous les goûts et les usages ». Cette accroche dévoile donc un savoir-faire commun auquel se greffe une émotion ou un souhait de possessivité particulière et de différenciation respectueuse des singularités des usages et des goûts. Par ce jeu pronominal, nous constatons donc une finalité comparative qui s'exprime à la fois par un effet de contraste et une valorisation de la ressemblance de l'activité artisanale. En outre, la répétition de la structure syntaxique de l'accroche peut avoir un effet de parallélisme pourvoyeur de musicalité et de simplicité concourant à la rétention et la mémorisation de l'accroche. Au final, cette affiche présente la vannerie en tant que bien artisanal commun et singulier à la fois ; où la similarité des matériaux se distingue par la singularité créative de chaque produit culturellement élaboré. Enfin, le rôle de l'image choisie en association avec des couleurs chaudes de l'environnement naturel des matériaux de cet artisanat, valorise cette affiche en occupant une place prépondérante au regard de son effet

explicatif et illustratif de la ressemblance et de la dissemblance précédemment citées.

L'avant-dernière affiche informative à visée explicative évoque également ce monde de l'artisanat et du tissage qui a accompagné la vie de l'homme depuis l'antiquité. En effet, dans le domaine de l'écotourisme, le tissage des tapis contribue à mettre en valeur une représentation croisée de la tradition, de l'art, des ressources naturelles et de l'économie locale, par la création de productions endémiques à forte empreinte culturelle au niveau des choix des coloris et des éléments décoratifs intégrés.

Le choix de cette thématique de l'affiche peut être considéré comme une sensibilisation aux symboles du patrimoine et de l'identité culturelle nationale, voire régionale ou tribale. Outre cette promotion matérielle, elle évoque également la transmission familiale de ce métier et valorise ainsi le rôle des aînés ayant su respecter et exploiter à bon escient la nature pour assouvir leurs besoins vitaux. En sus, le métier à tisser exalte la dimension esthétique des tisseurs et des objets leur conférant ainsi une portée économico-culturelle mondiale. Enfin, cet artisanat est reconnu par l'Unesco (N'Diaye, 1969), en tant que « trésor du patrimoine immatériel » (Tobias, 2006 : 1), d'où son importance dans une vision d'écotourisme. Le contenu linguistique de la première accroche « De leurs laines à nos tapis ! » paraît suivre un raisonnement déductif, puisqu'il débute par une mise en lien de la laine des animaux avec le tapis en tant que produit issu de cette laine pour répondre aux besoins de l'homme. Cette interrelation est consolidée par le choix des adjectifs possessifs « leurs » et « nos » symbolisant ce passage, cette proximité, voire cette connexité entre l'homme et l'animal. L'étape suivante est l'évocation des artefacts humains ayant confectionné ces tapis, sous la formulation poétique et anthropomorphique de « Doigts de fée », ce qui magnifie les artisans dans leur usage délicat, précis et habile des ressources naturelles à des fins utiles et commerciales. Dans un système d'écotourisme, cette métaphore confère à l'artisanat une note de magie, d'esthétique, de délicatesse, de raffinement, voire de préciosité, au regard de son effet d'assouvissement des besoins humains dans un esprit de préservation des animaux. De plus, cette expression peut refléter une suprématie de l'authenticité, une vision élogieuse du travail manuel, en comparaison avec la fabrication industrielle

des tapis. Enfin, la dernière partie de l'accroche énonce explicitement le savoir-faire humain ayant su mêler technique et respect des ressources, en l'occurrence « Le métier à tisser » ; lequel métier se présente comme une alchimie dans ce processus créatif et transformateur de la laine et comme un appel à la consommation responsable valorisant les ressources et l'artisanat. Les deux images qui succèdent à la première partie de l'affiche valorisent cette dimension identique et spécifique des deux cultures artisanales algérienne et chilienne, puisque les étudiants exploitent un modèle de design graphique identique et une accroche similaire, pour exposer le produit artisanal issu de cette création, à savoir le tapis. Ainsi, les deux choix iconiques montrent la matière première de la laine de l'animal endémique de chaque pays, le mouton versus l'alpaga, en qualifiant chacun d'eux de donateur, ce qui connote la générosité et la bienveillance de l'animal. En plus de cette image anthropomorphique par le biais de laquelle l'animal est personnifié et doté d'altruisme, la formule de remerciement adressée à l'attention aussi bien du mouton que de l'alpaga renforce cette dimension de reconnaissance et de gratitude à leur égard. Enfin, la répétition du nom de l'animal est également un signe d'insistance sur sa valeur. Il est également remarquable de mentionner la communication directe réalisée avec l'animal par l'apostrophe directe du message de remerciement. Au final, le choix de phrases courtes à effet notoire en matière de sonorité et de mémorisation sublime la relation homme-animal. Globalement, l'affiche exprime une relation de symbiose entre l'animal et le travail artisanal dans une visée de valorisation de l'authenticité, de la naturalité, de l'harmonie, de la commercialisation éthique, de la consommation écologique dans le respect mutuel. Quant au choix des couleurs, nous constatons un dynamisme et une positivité émanant de la couleur rose, laquelle radie le regard de positivité, de bien-être et de coexistence harmonieuse avec la nature.

Enfin, la dernière affiche clôt cet artisanat ancestral en mettant en relief les vêtements traditionnels, notamment le célèbre Pancho chilien et son équivalent le célèbre Burnous algérien. L'affiche se compose de deux images ; alors que la première assure une fonction d'intrigue et de sollicitation à la découverte, la seconde dévoile enfin le mystère annoncé par la première. Pour l'élaboration de cette dernière, les étudiants usent

d'association de noms à forte connotation émotionnelle « Chaleur et tradition », où la chaleur se conjugue avec la tradition. Ainsi, le lecteur de l'affiche peut initialement penser à la chaleur exaltante de la tradition ; toutefois, dans une approche holistique de l'affiche, c'est la chaleur du vêtement fabriqué grâce au lainage animal qui est mise en relation avec la tradition, puisque le vêtement auquel réfère cette affiche est une sorte de manteau permettant de se réchauffer durant la saison hivernale. Quant à la seconde phrase « L'animal dans nos cœurs et vêtements », elle met l'animal au sein d'une relation binaire où l'expression « nos cœurs » exprime la chaleur, l'amour et l'affection envers l'animal d'une part, et de l'autre « nos vêtements » témoigne davantage d'utilité et de matérialité et donc d'insensibilité et de stoïcisme. Cette juxtaposition, qui peut refléter un chiasme envers l'animal, est toutefois transformée en représentation harmonieuse par l'insertion de ces deux courts énoncés dans un support iconique sous la forme d'un cœur, marque symbolique d'émotion et d'amour ; ce qui nous permet de renforcer l'idée que cette juxtaposition est davantage à portée affective et émotionnelle que pragmatique ou utilitaire. Au final, la première image de l'affiche tente d'exprimer l'idée que certes, l'homme use des bienfaits des animaux pour ses besoins ; toutefois, il le fait sans endommager cette ressource naturelle. La deuxième et dernière image de l'affiche met l'accent sur le visuel en présentant les vêtements traditionnels objet de l'affiche publicitaires, lesquels vêtements sont décrits en tant que source naturelle de chaleur. En effet, les Ponchos comme les Burnous sont, à l'exemple du manteau occidental, très utiles lors d'un rude hiver. En les présentant comme des sources naturelles de chaleur, de même qu'en juxtaposant « chaleur » à « naturelle », dans une formule linguistique concise, l'accroche rassure l'éventuel lecteur de l'authenticité et de l'intérêt tangible du produit, lequel se caractérise par une dimension culturelle et identitaire. Ce choix s'harmonise avec la tendance actuelle de retour aux sources et de vie humaine en harmonie avec la nature et la simplicité. Au final, cette accroche valorise à la fois la dimension écologique mais également artisanale et culturelle des produits fabriqués par les hommes par un maniement respectueux des matériaux naturels. Ainsi, l'éventuel acheteur est séduit à la fois par la simplicité, la qualité et l'engagement de valorisation du patrimoine.

3.5. Données recueillies

Suite à cette analyse des affiches produites par les étudiants, nous exposons les données recueillies par le biais du focus groupe en lien avec trois paramètres complémentaires. Le premier est focalisé sur les représentations des étudiants de cette démarche de travail. Le deuxième paramètre est relatif au rôle assuré par l’affiche dans une optique pluriculturelle en faveur de l’écotourisme. Enfin, le dernier aspect de cet entretien de groupe nous permet de circonscrire leurs représentations de l’exploitation de *Canva* en contexte de production d’affiches informatives publicitaires. Les principales informations recueillies dévoilent un engouement des étudiants envers cette démarche de travail active et plaisante tel que le révèlent ces exemples (oh ! euh ! c’est bien de travailler comme ça ! euh ! ça change ! d’habitude c’est presque euh pardon ennuyeux ! //je veux dire la même chose qu’au lycée ». Une autre donnée collectée dévoile un intérêt manifeste des étudiants à l’égard de l’affiche dans une perspective pluriculturelle et d’écotourisme, en faveur d’une conscientisation aux ressources nationales et mondiales d’une part, et au profit également d’un changement de perspective, orienté vers l’écotourisme pour apprendre la langue, vivre mieux et réaliser des projets, notamment des startups dans ce domaine (ah ! j’ai enfin compris que les pays qui sont euh ! euh ! loin très loin ! ne sont pas toujours très différents ! euh ! je n’ai jamais pensé que l’Algérie et le Chili ont des ressemblances ! c’est bizarre ! c’est la nature qui nous rassemble/ euh ! euh ! et aussi les traditions manuelles ! comme on dit (rire) les apparences sont souvent/ euh ! ah ! trompeuses !) ; (l’écotourisme ! c’est nouveau ! je vais souvent camper à la plage ou à la forêt ! et je n’ai pas pensé à l’écotourisme ! maintenant ça va changer !). Enfin, au sujet de l’usage de *Canva*, les résultats montrent que cette démarche a développé leur compétence numérique tel que l’attestent ces propos (alors ! la surprise ! moi j’ai un compte *facebook* ! un compte *Insta* ! et aussi (rire) un compte *tiktok* ! je sais faire des vidéos ! je sais faire des reels¹ ! mais je ne sais pas qu’il y a *Canva* ! je vais m’amuser à l’utiliser pour développer mes réseaux sociaux ! (rire) et aussi je suis encouragé à proposer une startup ! euh oui ! je vais essayer).

¹ Courtes vidéos créées sur *Instagram*.

Conclusion

Les changements climatiques nous imposent une reconfiguration de nos représentations des ressources naturelles et des conduites humaines dans tous leurs aspects. Cette sensibilisation à l'instabilité et à la fugacité des biens naturels, de même qu'à la temporalité discontinue des habitudes humaines a constitué notre point de départ afin de sensibiliser les étudiants à l'écotourisme en didactique des langues et des cultures. Une telle acception nous invite à mettre en pratique des apprentissages signifiants, étroitement reliés à la compétence pluriculturelle, qui désormais ouvre des perspectives de reconsidération de soi et de l'autre. Ainsi, auprès de quinze étudiants inscrits en formation de préparation aux métiers du tourisme, nous avons testé l'efficacité plausible d'un agir didactique selon lequel, ces étudiants entament des recherches d'informations sur un pays géographiquement éloigné, en l'occurrence le Chili, afin de rechercher des éventuels points de concordance avec leurs richesses patrimoniales par rapport au thème de l'écotourisme. Cette quête d'information a pour dessein le maniement du logiciel graphique *Canva* pour produire des affiches informatives à visée publicitaire, en prenant en considération deux éléments fondamentaux : l'accroche de l'affiche et le support iconique intégré dans ce document multimodal. En associant écotourisme, compétence pluriculturelle, affiche informative à visée publicitaire et enfin la compétence numérique, nous formulons la problématique selon laquelle nous posons la question ci-après :

Quel usage didactique potentiel de l'affiche publicitaire à des fins d'amendement de la compétence pluriculturelle en contexte d'écotourisme en classe de français langue étrangère ?

Prenant appui sur le cadrage théorique précédemment cité, nous formulons l'hypothèse que la production d'une affiche publicitaire informative est une situation didactique propice au développement de la compétence pluriculturelle en situation de promotion de l'écotourisme.

Les affiches produites de même que les *verbatim* des étudiants collectés lors d'une situation de focus groupe nous permettent de conclure que la proposition de l'affiche en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage en langue française est propice à la conscientisation de l'étudiant de ses

spécificités culturelles et à celle des autres, développant ainsi leur compétence pluriculturelle et leur agir numérique dans le cadre d'une vision translittéracique, qui met l'étudiant en situation de production et non plus de consommateurs des produits numériques. Les accroches verbalisées et les supports iconiques confectionnés grâce au logiciel *Canva* nous permettent de confirmer notre hypothèse de travail, laquelle est renforcée par les représentations positives des étudiants d'une telle situation de travail qui les initie à l'usage d'un logiciel, en raison de l'expansion du tourisme numérique où les éventuels touristes vaguent sur la toile afin de déterminer leur destination en amont de leur déplacement physique (Benslimane, Semaoune, 2022). De même, nous ajoutons que face aux dérèglements climatiques et leurs conséquences, l'écotourisme devient une valeur et un label de réputation des pays et des citoyens, qui par cette attitude reflètent un respect envers les ressources naturelles, les populations autochtones, le patrimoine local et les valeurs culturelles endémiques. En effet, l'évocation de l'écotourisme place l'homme en situation de prédateur et la sensibilisation à l'écotourisme et à la compétence pluriculturelle crée un apprentissage étroitement lié à la réalité sociale extra-muros.

Au terme de cette étude, des perspectives de réflexion didactique peuvent être envisagées notamment dans le cadre du développement du plurilinguisme, où les étudiants pourront produire des « podcasts » et des « reels » pour développer leur compétence orale en langue étrangère dans une approche plurilingue de l'écotourisme.

Bibliographie

Adam, J.-M., Bonhomme, M. 2011. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Armand Colin.

Barthes, R. 1969. « Rhétorique de l'image », *Communications*, « Recherches sémiologiques » n° 4, p. 40-51.

Benslimane, A., Semaoune, K. 2022. L'image de la destination et le comportement du touriste local à l'ère du digital : cas de la génération Z de la ville d'Oran. Texte de conférence. Colloque international « Connecting people and places for a sustainable urban & regional development » Oran Graduate School of Economics, 2022.

Bonnet, François. 2008. « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête », *Genèses*, n° 73, p. 57-74.

Brochand, B., Lendrevie, J. 2004. *Publicitor. De la publicité à la communication intégrée*. Paris: Dalloz. 6^e édition.

Ceballos-Lascurain, Hector. 1998. *Ecoturismo: naturaleza y desarrollo sostenible*. Mexico : Editions Diana.

Maingueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

Moldoveanu, O. I. 2022. *Le discours iconique publicitaire dans la presse écrite : mécanismes rhétoriques et argumentatifs*. Presses de l'Université de Bucarest.

N'Diaye, F. 1969. « Poulies africaines de métiers à tisser ». *Le Courrier de l'Unesco : une fenêtre ouverte sur le monde*, XXII, 5, p. 18- 24. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000058086_fre [consulté le 3 novembre 2024].

Skibicki, Marcin. 2021. « De la terre ferme vers les îles » l'affiche touristique française et orientaliste. Dans: Ana Isabel Moniz; Joaquim Pinheiro ; Leonor Martins Coelho, Alcina Sousa et Cristina Santos Pinheiro. *Viagem e cosmopolitismo. Da Ilha Ao Mundo*. Portugal: Université de Madeira. Editions Humus, p. 207-222.

Swidler, A. 1986. « Culture in action: symbols and strategies ». *American sociological review*, vol. 51, n° 2, p. 273-286.

Tobias, M, J. 2006. Le métier à tisser la tradition. *Le Courrier de l'Unesco*. p. 9-10. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210784_fre [consulté le 3 novembre 2024].

Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.



© Synergies Chili, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





Dos modulaciones del relato de terror en la literatura argentina contemporánea

Juan Pedro Rojas

Université de Brasilia, Brésil

juanrojas@unb.br

<https://orcid.org/0000-0001-9442-4899>

Reçu le 02-11-2024 / évalué le 07-11-2024 / Accepté le 22-12- 2024

Deux modulations du récit de terreur dans la littérature argentine contemporaine

Résumé

  travers l'analyse de trois récits : le roman court *El Intercesor*, appartenant à *Las esferas invisibles* (2015) de Diego Muzzio, le roman *Distancia de Rescate* (2014) de Samantha Schweblin et le conte « Los caminos interiores », inclus dans *La casa de los eucaliptos* (2017) de Luciano Lamberti, il s'agit d'observer comment les éléments de la terreur reprennent des thèmes fondamentaux de la littérature argentine (par exemple, la dichotomie civilisation - barbarie) dans ces écrits, leur attribuant un contexte de frayeur et d'horreur. En outre, cette recherche explore comment cette terreur met en scène des conflits latents dans la société à travers un ton effrayant.

Mots-clés : récit d'horreur, littérature argentine contemporaine, *El intercesor*, *Distancia de Rescate*, « Los caminos interiores »

Dos modulaciones del relato de terror en la literatura argentina contemporánea

Resumen

A través del análisis de tres relatos: la novela corta *El Intercesor*, perteneciente a *Las esferas invisibles* (2015) de Diego Muzzio; la novela *Distancia de Rescate* (2014), de Samantha Schweblin; y el cuento "Los caminos Interiores", incluido en *La casa de los eucaliptos* (2017) de Luciano Lamberti; se busca observar cómo los elementos del terror retoman temas fundamentales de la literatura argentina (por ejemplo la dicotom  civilización - barbarie) en estos escritos, dándoles un contexto de espanto y de horror. Junto con lo anterior, en esta investigación se explora de qué modo este terror escenifica conflictos latentes en la sociedad por medio de un tono espeluznante.

Palabras clave: relato de terror, literatura argentina contemporánea, *El intercesor*, *Distancia de Rescate*, "Los caminos interiores"

Two Modulations of the Horror Story in Contemporary Argentine Literature

Abstract

Through the analysis of three narratives: the short novel *El Intercesor*, from *Las esferas invisibles* (2015) by Diego Muzzio; the novel *Distancia de Rescate* (2014) by Samantha Schweblin; and the short story "Los caminos interiores", included in *La casa de los eucaliptos* (2017) by Luciano Lamberti, the aim is to observe how elements of horror address fundamental themes of Argentine literature (such as the dichotomy between civilization and barbarism) in these texts, providing them with a context of fear and horror. In addition, this research explores how this horror enacts latent societal conflicts through a chilling tone.

Keywords: horror story, contemporary Argentine literature, *El Intercesor*, *Distancia de Rescate*, "Los caminos interiores"

Introducción

El género de terror en la literatura moderna se caracteriza por la presencia de monstruos, zombis, fantasmas, muertos vivos, la contraposición de lo natural y lo sobrenatural, lo diabólico con lo divino, el suspenso, el miedo, el asco, el horror. Es la estética gótica generalmente asociada a las distopías. Una estética de lo maldito, lo amenazante, lo asqueroso. Para una cierta tradición liberal los monstruos eran lo no civilizado, lo premoderno. Del otro lado, para la tradición crítica el terror lo produce la sociedad burguesa, y el dinero y el capital son fantasmas que crean maldad y espanto.

Durante los últimos años aumentó la importancia de la ficción de terror en la literatura Occidental. Este *boom* surgió en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y la industria cultural se apropió de ella transformándola en una mercancía muy rentable según lo describen Adorno y Horkheimer (1998: 165-213). Sin embargo, no todo es mercado. Para otro teórico crítico, el sociólogo alemán Siegfried Kracauer, estos objetos culturales no necesariamente representan la decadencia de la sociedad moderna, sino que son indicios preciosos de cambios a nivel social e histórico resultantes del propio proceso de la modernidad (1996: 350-356).

El terror es una característica de nuestras sociedades periféricas y apareció en su literatura desde sus comienzos (Gasparini, 2020: 17-30). El primer gran personaje de terror de la literatura argentina aparece en el

ensayo *Facundo o Civilización y barbarie en las pampas argentinas* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), mediante figura monstruosa de Facundo Quiroga caudillo (1788-1835) que viene del interior de un país que apenas está surgiendo en la década del 30 del siglo XIX. Quiroga es un ser autoritario y cruel, pero que consigue imponer la unidad sobre las hordas de gauchos de los desiertos por medio de actos terroríficos. Las pampas desiertas, espacio donde surge lo argentino, están habitadas por seres aberrantes, bestiales, que se presentan en la escena pública ejerciendo el terror. Para Sarmiento “el terror es una enfermedad del ánimo que aqueja a las poblaciones, como el cólera morbus, la viruela, la escarlatina y tiene que ser extirpada” (Sarmiento, 1965: 74). Rosas, su jefe y compañero político es todavía peor, la propia encarnación del mal.

Por su parte, en la literatura argentina contemporánea se usan elementos del terror y del gótico para elaborar imágenes literarias del país.

Voy a presentar aquí el análisis de tres relatos de terror contemporáneos esgrimiendo dos hipótesis que describen dos modulaciones:

- a) El terror retoma temas fundamentales de la literatura argentina dándoles un contexto de espanto
- b) El terror escenifica conflictos latentes en la sociedad dándoles un tono terrorífico.

Analizaré tres relatos escritores argentinos contemporáneos para reflexionar sobre las modulaciones que referí.

1. El horror desierto

La primera es la novela histórica corta *El Intercesor* de Diego Muzzio que apareció en su libro *Las Esferas Invisibles* (2015). El relato comienza con un epígrafe de Joseph Conrad: “Una primera ojeada al lugar bastaba para comprender que era el diablo el autor de aquel espectáculo” (Muzzio, 2015: 11). Lo diabólico irá tomando cuerpo a lo largo de un relato complejo pero lúcido. La narración se divide entre dos personajes y dos espacios. El primero es Buenos Aires en medio a la peste de fiebre amarilla que asoló a la ciudad en 1871. El escenario es de horror ante la gran matanza que la peste propina a la ciudad:

[...] En el momento crítico de la epidemia, una multitud de desesperados se agolpaba a las puertas de la sacristía, y desplegando ruegos, llantos, lisonjas, sobornos u amenazas, cada cual intentaba arrastrarme junto al lecho donde un agonizante aguardaba la extremaunción. Los apestados se iban en vómitos y diarreas mientras, instigados por el terror, susurraban a mi oído sus pecados [...]. (Muzzio, 2015: 12).

Una visión infernal abre el relato que encontrará, sin embargo, su aspecto más sombrío algunos años antes. Pero a finales del siglo XIX se afianzaba la república oligárquica que bajo el comando de los unitarios liberales de Buenos Aires continuaba con su plan de sometimiento y modernización del interior bárbaro. La ciudad infectada, repleta de muertos que no encuentran sepultura, al borde del caos social, se ha desviado de su destino de ser una “isla de civilización”. En los relatos, Buenos Aires no es una urbe cosmopolita sino una aldea semirrural de orillas barrocas, con pulperías, carromatos y ovejas que todavía pastorean en la plaza Mayor. Es una Buenos Aires cuyos límites con la Pampa bárbara todavía son difusos. El personaje principal de esta parte del relato es un sacerdote que se desvive para dar la extrema unción a una multitud de moribundos, y que ante lo terrible de la situación pone en duda su propia fe.

El segundo espacio del relato es la provincia de Buenos Aires hacia 1838 (30 años antes), todavía ocupada en gran parte por pueblos indígenas, y gobernada con mano dura por el caudillo federal Juan Manuel de Rosas. Rosas, un estanciero terrateniente representaba el poder rural y del interior frente a los liberales porteños a quienes perseguía implacablemente con tácticas de terror. El personaje principal de esta parte del relato es Francisco Vidal un militar de bajo escalón al servicio de Rosas pero que es un disidente junto con su padre y otros compañeros del gobierno de Rosas a quien consideran un Tirano. Vidal además estudió medicina lo que lo emparenta al mundo de las ciencias modernas. El sacerdote y el militar disidente se encuentran una noche en medio a la peste porque Vidal está moribundo y precisa confesarse antes del fin. Su hermana busca un sacerdote para que le dé la extremaunción. Ella lo describe como un ser monstruoso, producto de todo lo que había vivido en el desierto, una temporada en el infierno:

[...] Dijo que su hermano había vuelto del desierto como muerto, con el cuerpo y el alma mutilados; dijo que no sabía por qué quería ver a un sacerdote, siendo que su hermano había renegado de Dios; y dijo que era un viejo cruel y blasfemo, que durante años la había humillado y maltratado, y

que, sin embargo, jamás había podido escapar a su influjo; dijo que ella era su esclava; y que la culpa de todo era del Tirano y del desierto y de la oscuridad. De improviso, la mujer detuvo su marcha y, en un susurro, agregó: “y también de los demonios”. (Muzzio, 2015:13).

En ese momento el cura decide escucharlo y entramos a lo que sería la segunda parte del relato. Vidal le cuenta que fue descubierto por los servicios de inteligencia de Rosas y que fue enviado como castigo a los fortines de frontera. La descripción del ambiente político de aquella época deja clara la atmósfera de terror:

[...] Mi padre, Rafael Ignacio Vidal, era uno de los copistas que trabajaban bajo las órdenes directas de Juan Manuel de Rosas. Cierta día, llegó a sus manos un documento que debía ser transcrito con urgencia. Se trataba de uno de los tantos listados de supuestos enemigos del régimen, provistos por las redes de espionaje y delación del Restaurador. En aquel documento, mi padre leyó –con estupor primero, con temor después– los nombres de tres de mis compañeros de estudio, muchachos de mi edad, personas de buena familia y que él apreciaba. Esa misma noche, desoyendo el dictado de la prudencia, me puso sobre aviso y sugirió que hiciera lo que creyera conveniente. De inmediato, salí a prevenir a los marcados. [...]. (Muzzio, 2015: 18).

[...] Una tarde, alguien dejó sobre su escritorio un nuevo listado. Entre los primeros nombres, mi padre descubrió el suyo y el mío. Creyó que lo detendrían en el acto, que lo arrastrarían a las caballerizas o a la galería, y lo degollarían ahí mismo, de pie, como era la costumbre, para que bailara los últimos estertores sobre un charco de su propia sangre. Pero mi padre había subestimado la crueldad de aquel patrón de estancia [...]. (Muzzio, 2015: 19).

[...] En un alarde de crueldad, el Tirano nos incluía en todas las listas de sospechosos, y mi padre, día tras día, continuaba copiando nuestra sentencia de muerte en suspenso, su nombre y el mío entre los destinados al filo del cuchillo [...]. (Muzzio, 2015:20-21).

Como castigo es enviado al desierto, a la frontera con los indios. Aunque iba como encargado el hecho era considerado un castigo en la época, tanto para militares como para civiles. En esta confesión Francisco Vidal relata su experiencia en los fortines del desierto, una verdadera tortura.

Es en este momento en el que los personajes se instalan en un escenario gótico que activa el binomio “civilización y barbarie”. En el final del viaje al corazón de la Pampa bárbara lo espera un *locus* horroroso, un castillo gauchesco metamorfoseado en fortín. Vidal se ve obligado a asumir el mando de una tropa de locos y asesinos. Pronto se da cuenta de que, en ese

antro perdido en la inmensidad del desierto, en donde ni siquiera los indios llegan, hay una autoridad tácita que lo desafía. Los soldados responden a Francisco Tumbo, conocido como Negro Tumba, un esclavo asesino y ladrón que ha huido de una familia cordobesa para refugiarse en las tolдерías. Tumbo se revela como un practicante de magia negra que conduce rituales extraños en el desierto. Vidal, agente del incipiente orden estatal no puede hacer nada con su contraparte, la suma de todos los temores: un negro esclavo que ha vivido con los indios, que practica la nigromancia y somete a la tropa a sus rituales.

El personaje de el Negro se acerca a las figuras satánicas, a lo monstruoso. Asimismo, hunde sus raíces en la categoría de lo gótico, asociado, desde sus comienzos, a la barbarie. Sin embargo, la figura resulta más ambivalente de lo que podría esperarse, pues queda vinculada, en adición, a la idea de vigor y fuego, de fuerza atrayente que imanta las imaginaciones del propio Vidal y de los habitantes del fortín, que permanecen, inicialmente, fieles al teniente. Tumba cumple el papel de villano fascinante, que, como resulta consuetudinario en el gótico tradicional, “es el personaje más interesante del relato”.

[...] Más conocido como Negro Tumba, esclavo de una familia cordobesa, huyó de la casa de su amo tras degollar a dos sirvientes y robar algunas alhajas. Vivió mucho tiempo en las tolдерías. Fue aprehendido luego de un malón, y se ordenó fusilarlo en el acto, pero sobrevivió a las heridas recibidas; una de ellas, muy notable, en la cabeza, donde aún puede verse la cicatriz que la bala dejó en la frente. Se le perdonó la vida y fue incorporado al servicio. Practica rituales de magia negra, cree poder hablar con espíritus y se considera a sí mismo una especie de mediador entre el mundo físico y el sobrenatural. Esta superchería le confiere cierto poder sobre los otros. Sumamente peligroso [...]. (Muzzio, 2015:30)

De ahí en más la narración lleva al lector por un repertorio eficaz de horrores que tiene su epicentro en un episodio realmente memorable en una salina cercana al fortín. Sitio de revelaciones sobrenaturales, Vidal no volverá a ser el mismo luego del encuentro con el horror. El militar es tentado por un comerciante proveedor del fortín a explotar la sal de unas salinas cercanas, sal que iría para los saladeros de carne de Buenos Aires, en aquel entonces la principal actividad económica de la república agroexportadora. Lo invita a participar del gran negocio capitalista del puerto del Buen Ayre. Como tentado por el demonio Vidal sale en busca del

salar. Pero, irónicamente, resulta que este salar es considerado un lugar sagrado por Tumbo. La sal, elemento relacionado al mar, guarda los espíritus de todos los esclavos que murieron en el infame viaje desde África. Vidal organiza una expedición que profana el santuario. Cuando están en el salar todos los demonios y fuerzas sobrenaturales atacan al grupo varias veces, matan a toda su comitiva y lo dejan ciego.

[...] El rumor fue aumentando, acercándose, transformándose en un bullicio indescriptible (...) Enseguida resonaron una multitud de golpes secos, como si una maza gigantesca destrozara los cráneos de los animales. Bajo el peso de las bestias que se derrumbaban, la tierra temblaba. Y a continuación oí algo que solo puedo describir como los chillidos de una piara de cerdos, mandíbulas masticando carne y vísceras, y reduciendo a astillas los huesos de los caballos [...]. (Muzzio, 2015: 66-7)

El militar pasará los próximos 30 años penando por aquel grave error. Él tiene certeza de que fue el negro quien envió a los espíritus malignos.

El desierto y los seres que, por allí circulan, al margen del proyecto modernizador de la urbe liberal son la principal amenaza para esta nación incipiente que se levanta en los primeros años de su vida independiente.

2. Distancia del espanto

El segundo texto que analizaré es la novela *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin, también publicado en 2015. Retomando el hilo del análisis anterior los conceptos de civilización y barbarie se actualizan en esta novela, pero esta vez la acción se ubica en pleno siglo XXI.

Una mujer de clase media urbana (porteña) Amanda, el personaje principal, y Nina, su hija pequeña, pasan unos días de descanso en el campo en una casa alquilada. Es un viaje desde Buenos Aires la gran ciudad civilizada, al interior rural y salvaje. Cuando llegan conocen a Carla, que es como la cuidadora de la casa de campo, quien va a convivir con los huéspedes. Carla tiene un hijo pequeño llamado David. Respecto a la estética de terror, es pertinente destacar el paisaje rural, ambiente amenazador para todo visitante urbano, pues representa el lugar de lo bárbaro.

*[...] Pero estás pensando en la noche.
En la primera noche en esa casa, sí, porque abrazar a Nina me recuerda mis primeros miedos. Me pregunto si habrá habido en ellos alguna advertencia. Camino y la linterna dibuja un óvalo por delante de los pies. Si ilumino al frente, para ver qué hay un poco más allá, es difícil saber dónde piso. El sonido de los árboles, los coches en la ruta, cada tanto, y el ladrido de algún perro confirman que el campo se abre inmenso hacia los lados y que todo queda a kilómetros de distancia. [...]. (Schweblin, 2015:54)*

Estos campos del interior de la provincia de Buenos Aires que antes fueron tierras de indígenas ahora son el centro del agronegocio argentino, grandes plantaciones de soja que serán exportadas a China. En el campo los fertilizantes y agrotóxicos aplicados a las plantaciones de soja, enferman los cuerpos de niños, adultos y animales que habitan las zonas vecinas a los cultivos.

Schweblin prescinde de un narrador y concibe la novela como un diálogo inquisitivo a dos voces: la de Amanda y la de David, el hijo de la cuidadora del campo, un niño campesino. David es un niño extraño, casi no habla y circula por el terreno observando de forma inquietante a los visitantes. En realidad, él fue envenenado por agrotóxicos e intenta advertir a Amanda sobre los peligros de permanecer en aquellos campos, pero Amanda está preocupada por la seguridad de su hija pequeña, Nina, y no le hace caso. Esto generará una serie de desencuentros y malos entendidos entre los dos personajes que narran la historia.

En la mitad de la novela conocemos el origen del comportamiento extraño de David, Carla, su madre, se lo cuenta a Amanda. El muchacho se había envenenado accidentalmente al tomar agua de un río cercano que estaba envenenada por los agrotóxicos usados en las plantaciones de soja. Carla estaba ocupada en cuidar un caballo de raza muy costoso que su marido había alquilado para una carrera. El caballo muere intoxicado al beber agua de un río cercano a la casa, y la familia pierde todos los bienes materiales debido a esta tragedia, haciendo que Oscar se transforme en un ser osco.

*[...] —¿Y tu marido?
—Omar criaba caballos. Así como lo escuchas. Era otro tipo, Omar.
—Creo que lo vi ayer cuando salimos con Nina a caminar. Pasó con la camioneta pero no nos contestó el saludo.
—Sí, ése es Omar ahora —dice Carla negando con la cabeza—. Cuando lo conocí todavía sonreía, y criaba caballos de carrera. [...]. (Schweblin, 2015 :11)*

Antes del caballo aparecen algunos animales muertos como premonición de lo que ha de suceder con el caballo, con David y con otros personajes del cuento.

[...] Entonces vi el pájaro muerto. Estaba muy cerca, a un paso de David. Le grité asustada, y él se asustó también, se levantó enseguida y se cayó de culo del mismo susto. Mi pobre David. Me acerqué arrastrando el caballo, que relinchaba y no quería seguirme, y como pude me las ingenié para cargarlo con una sola mano y luchar con los dos para trepar hasta arriba. De esto a Omar no le dije nada. ¿Para qué? La cagada ya estaba hecha y enmendada. Pero al día siguiente el caballo amaneció acostado. «No está», dijo Omar, «se escapó», y estuve a punto de decirle a Omar que ya se había escapado una vez, pero él lo adivinó acostado en los pastizales. «Mierda», dijo. El padrillo tenía los párpados tan hinchados que no se le veían los ojos. Tenía los labios, los agujeros de la nariz, toda la boca tan hinchada que parecía otro animal, una monstruosidad. [...]. (Schweblin, 2015:13)

El niño presenta problemas respiratorios y su madre desesperada lo lleva a la casa verde, donde vive una especie de bruja o curandera a la que recurren los habitantes del lugar cuando tienen algún problema de salud.

[...] —¿Qué casa verde?

La última ceniza del cigarrillo se le cae entre las tetas y la sacude soplando un poco, después suspira. Voy a tener que limpiar el coche porque mi marido es muy prolijo con estas cosas.

—Ahí vamos a veces los que vivimos acá, porque sabemos que esos médicos que llaman desde la salita llegan varias horas después, y no saben ni pueden hacer nada de nada. Si es grave vamos a lo de «la mujer de la casa verde» —dice Carla. [...]. (Schweblin, 2015:14)

La bruja le dice a la madre desesperada que hay solo una opción para su hijo: que venda su alma al demonio a cambio de mantenerse con vida. Esto hará que el niño viva, pero su alma estará poseída por los demonios. David sale de la casa verde caminando de forma diferente. Da pasos cortos y se tropieza, cosa que no hacía antes, dice la madre. Carla se resigna horrorizada: Este es mi nuevo David. Este monstruo.

[...] La trasmigración se había llevado parte de la intoxicación y, dividida ahora en dos cuerpos, perdería la batalla.

—¿Qué significa eso?

—Que David podría sobrevivir. El cuerpo de David y también David en su nuevo cuerpo.

*Miro a Carla y Carla me mira también, con una sonrisa abiertamente falsa, como de payaso, que por un momento me confunde y me hace pensar que todo es un chiste largo y de mal gusto. Pero dice:
—Así que éste es mi nuevo David. Este monstruo. [...]. (Schweblin, 2015:20)*

Amanda, por su parte, es la madre super protectora que no abandona un instante a su hija. Siempre la mantiene a una distancia de rescate (de ahí el nombre de la novela):

*[...] ¿Éstos son lo detalles importantes?
El punto exacto está en un detalle, hay que ser observador.
Cruzo el jardín. Cuando esquivo la pileta, miro hacia el comedor y reviso a través del ventanal que Nina, mi hija, siga dormida, abrazada a su gran topo de peluche. [...]. (Schweblin, 2015:9)*

En esta obra se representa el modelo de familia de clase media argentina. Uno de los elementos fundamentales de esta clase media es el de permanecer unida a cualquier precio. Amanda ejerce una vigilancia obsesiva sobre su hija, pero Nina también será intoxicada por los agrotóxicos. El peligro más letal estaba donde menos lo esperaba. Cuidó de todos los peligros posibles a su hija, menos del que la iba a matar.

Poco a poco y a medida que el diálogo entre Amanda y David avanza, el lector va percibiendo el drama ecológico que es la agresión química en el campo. Este proceso se inició en los años 90 en Argentina y continúa hasta hoy. Gran parte de los agroquímicos utilizados en el cultivo de soja son prohibidos en casi todo el mundo, debido a su toxicidad comprobada. El modelo neoliberal en Argentina tiene como núcleo central de la economía a la superexplotación de recursos naturales para la agroexportación sin casi ningún control por parte de las instituciones públicas. La ambición agroexportadora de los terratenientes argentinos extiende su sombra hasta la actualidad. Áreas que antes eran tierras de agricultura y agropecuaria fueron convertidas en monocultivos de soja. La novela tiene como trasfondo esta situación y sus consecuencias. La ambición no sembró solamente soja, también enfermedades y muerte.

Schweblin cuenta el horror de las mutaciones sufridas por las poblaciones cercanas a las grandes plantaciones de soja. Algunos ya nacen envenenados, por algo que sus madres respiran, por algo que comieron o

tocaron, explica David. Muy pocos nacen sin problemas, la mayoría tiene deformaciones. Son niños que no logran escribir porque no logran controlar los brazos o la propia cabeza, o cuya piel es tan fina que, al presionar el lápiz con fuerza, los dedos sangran. Y aumenta la monstruosidad al mostrar también un enorme grupo de animales intoxicados (pájaros, patos, perros, caballos, que sufren o mueren). La pampa, antes una región generadora de vida es ahora un lugar de muerte. Un lugar amenazador, terrorífico.

3. El mundo era una porquería

El tercer relato que trabajaré es “Los caminos internos”, un cuento de Luciano Lamberti publicado en 2017 en su libro *La Casa de los Eucaliptos*.

Otra vez un paisaje de la Argentina rural, con su apelo a lo civilizatorio y a lo bárbaro, caracterizado por la dificultad de ubicarse en el espacio. En el cuento de Lamberti la pampa aparece como un lugar inhóspito, similar a un laberinto infernal. Es también una metáfora del estado interior, mental o psicológico del personaje. Como en Facundo de Sarmiento, la Pampa parece introyectarse en el alma de sus habitantes y transformarlos en seres que deambulan por un desierto laberíntico.

[...] Los caminos internos: así los llamaba. Pasajes secretos que se abrían entre plantaciones de maíz y trigo, que no figuraban en los mapas y recorrían el país por dentro, como un inmenso sistema circulatorio, que se llenaban de barro cuando caían veinte milímetros de lluvia y podían presentar toda clase de obstáculos, desde un tronco tumbado a la mitad con las raíces expuestas hasta la invasión de un grupo de vacas somnolientas. Pasajes desiertos, en los que se podía manejar durante horas antes de ver una casa, a lo lejos, oscura entre los eucaliptos. [...]. (Lamberti, 2017: 1).

El relato presenta un narrador en tercera persona. Además, tenemos un personaje médico rural, llamado Eduardo, frustrado por no haber podido desarrollar una carrera exitosa, quien recorre los campos pampeanos donde permanecen intactas prácticas premodernas de ejercicio de la medicina.

[...] Pronto se dio cuenta de que en esas zonas la medicina estaba más cerca de la brujería que de cualquier otra cosa, y que poco de lo que había estudiado le servía en la vida real. Su función era más bien la de ocultar los

síntomas. Curaba empachos, atendía nacimientos imprevistos, suturaba heridas de maquinarias agrícolas. [...]. (Lamberti, 2017: 2).

Lo científico y civilizatorio choca en diversas capas con los saberes americanos basados en una ancestralidad difusa, que penetra el comportamiento del médico haciéndolo aceptar prácticas de hechicería y brujería.

El personaje habla consigo mismo. Una voz interior aparece repitiendo una frase insistentemente. Esta voz, que parece ser al mismo tiempo la voz de la lógica, de lo racional, por un lado, y de sus padres o de alguien de su familia, por otro, como un Superyo enérgico que le exigía adaptarse a la Sociedad y ser exitoso.

[...] ¿Qué pasó con tus sueños, Señor Fracaso?, le preguntaba esa mañana. Eduardo le dio la razón. ¿Qué había pasado con sus sueños? No lo sabía (Lamberti, 2017: 1) [...].

Eduardo repasa todos sus deseos juveniles atravesados por la lógica de ascenso social de una clase humilde trabajadora interiorana que aspira a ser clase media entrando en la Universidad pública para subir lo máximo posible, tener plata y estatus.

[...] Los que tenía al entrar en la Facultad de Medicina, cuando se esforzó por ser el mejor pensando que la recompensa llegaría tarde o temprano. En ese tiempo se veía recibido con las mejores calificaciones de su promoción, dueño de un pequeño consultorio, después de una pequeña clínica, al final: de una gran clínica con empleados a su cargo. No le daba ninguna vergüenza admitir que le gustaba la plata. Quizás porque no la tenía, porque venía del interior y sus padres eran humildes (o lo habían sido, antes del accidente que los mató). [...]. (Lamberti, 2017: 1)

Encarnaba el sueño de la clase media, un sueño que se compone básicamente de consumo y posesión de bienes: un auto, una casa con pileta:

[...] Eduardo, venido de un pequeño pueblo, alcanzando el éxito, volviendo al pueblo encima de un auto importado, dueño de una casa con pileta y palmeras (Lamberti, 2017-1). [...].

Sin embargo, Eduardo fracasa, no por falta de esfuerzo:

[...] Recordó su gira por los hospitales solicitando un puesto, provisto de una carta de recomendación del rector (carta por la que se había humillado

hasta a lo indecible; carta que, de tanto ser desdoblada y vuelta a doblar no tardó en ajarse). Tenía un plan: si se esforzaba una vez más, haciendo guardias los fines de semana, sin salir o gastar un centavo, en dos años podría poner su propio consultorio. Incluso podría tomar de empleados a sus compañeros de curso, a los que secretamente odiaba por irresponsables y dejados. [...]. (Lamberti, 2017: 2)

Las crisis económicas generadas por la implantación de modelos neoliberales fueron socavando ese sueño principalmente en los últimos años de la historia nacional. La falta de oportunidades se generalizó y el tan ansiado ascenso social nunca llegaba. Una especie de resentimiento con la sociedad lo fue invadiendo:

[...] Los trabajos que le ofrecían estaban mal pagos, tenían poca proyección o un sueldo tan escaso que apenas le permitirían ir tirando. Eran tiempos de crisis, otra vez, y había demasiados médicos, como le explicó uno de los que le hizo la entrevista. [...]. (Lamberti, 2017: 23).

El relato se centra en las imágenes mentales del personaje, en sus pensamientos mientras maneja perdido por caminos rurales, cuando repasa su vida, sus fracasos, pero principalmente sus ideas. La racionalidad maquinal del médico se choca por un lado con una cierta doxa de la clase media argentina que construye sus deseos de ascenso social, con saberes ancestrales de la medicina popular heredera de la medicina indígena, y con mitos urbanos, como el mito de la vida después de la muerte, la figura del túnel y el encuentro con los muertos de la familia. La ciudad también le aporta a esta construcción mental sus elementos irracionales:

[...] Eduardo recordó las supuestas visiones de los que morían por unos minutos en el quirófano, el túnel, los familiares y amigos que recibían con abrazos a los recién llegados. Un mito urbano que había ido creciendo con los años y los testimonios, perfectamente explicable como la alucinación de un cerebro en estado de shock. Él creía en el cuerpo como máquina, en sus dolencias, en sus percepciones. Si existía el alma era trabajo para sacerdotes. [...]. (Lamberti, 2017: 2).

Los pensamientos van invadiendo su mente mientras avanza por caminos desconocidos. Está perdido. Conduce la camioneta sin parar y sin rumbo por un tiempo hasta encontrar un pueblo alejado en el medio del desierto. En este lugar “lejos del progreso” se va a encontrar con imágenes familiares que le recuerdan su infancia. Cree estar en su pueblo natal. Los lectores no sabemos si aquí el personaje sigue lúcido o entró en un

sueño. Lo cierto es que lugares y personas de su infancia aparecen delante de él.

[...] Cuando los árboles se acabaron, se encontró frente a las primeras casas de un pueblo. Tuvo la impresión de haberlo visto antes. Era muy parecido, casi idéntico al pueblo donde se crió, el que dejó para estudiar en la capital. La plaza central, la avenida principal con sus negocios, la pequeña capilla. Había odiado ese lugar, lo había despreciado antes de irse, lo había abandonado para siempre. Aquel pueblo era como este, muy pequeño, un puñado de personas que se conocían por nombre y apellido, ubicado también a la vera de uno de esos caminos internos, lejos de las rutas, del progreso, del paso del tiempo. [...]. (Lamberti, 2017 : 3)

De repente a través de la mente se ve trasladado a otro espacio que no es solo mental, sino físico. Está en el pueblo de su infancia. Lo fantástico funciona aquí como algo que va entre lo ameno al comienzo en que se encuentra con seres entrañables como Laura su primer amor:

[...] Y estaba por seguir camino cuando un grupo de niñas vestidas con guardapolvos y mochilas en la espalda, pasó frente al auto. Una de ellas era Laura. A Eduardo se le cortó la respiración. Laura. El delantal blanco, el pelo rubio que lo había enamorado hasta la locura. Ahí estaba, con la misma edad con la que la recordaba, las mismas pecas en las mejillas (hubiera podido dibujarlas con los ojos cerrados, como una constelación), las mismas largas piernas sobre las que se tambaleaba como si Dios le hubiera dado una altura que no le correspondía, nada más que para romper su corazón infantil. (Lamberti, 2017: 3).

En el relato de Lamberti nada llega a tener una forma cien por ciento definida. Laura es bella a los ojos de Eduardo pero sufre por su cuerpo. Eduardo pasa de circular por un territorio firme a otro inhóspito. La familia pasa de ser una instancia juzgadora a otra acogedora. La ambigüedad atraviesa la narración. Ahora Eduardo se encuentra con sus padres que tanto lo protegieron pero que también tanto le exigieron:

[...] Su padre, sentado en el comedor, también se levantó para abrazarlo. Eduardo se unió a ellos frente a la mesa servida. Todo estaba bien, todo era perfecto. Comieron charlando, como cuando era niño, y sintió que había regresado al hogar, que por razones que no importaban había vuelto, al fin, adonde pertenecía. De donde nunca se tendría que haber ido. (Lamberti, 2017: 4).

Hay aquí como un regreso al nido familiar, acogedor, algo bueno que se perdió. Sin embargo, siempre que llegamos a puntos como estos el relato gira vertiginosamente en dirección contraria. Eduardo ya no es un niño.

[...] Se acostó y se dio cuenta de que la cama le quedaba chica: sus pies sobresalían por el extremo. Se acomodó en posición fetal, cerró los ojos y casi al instante sintió la ligera caída agradable del sueño. La vida le estaba dando una segunda oportunidad. Ahora podría arreglar lo que salió mal. [...]. (Lamberti, 2017: 5).

Aparece la idea de la vuelta al pasado para arreglar lo que salió mal. Pero esto es solo una ilusión. El final aterrador le da un remate distópico al relato. El propio pasado es aterrador y es el origen del caos y el horror actual. La idea de que el pasado fue armónico y por ello hay que intentar volver en el tiempo cae por tierra de forma brutal.

[...] Cuando poco después se abrió la puerta, con un chirrido lento, Eduardo ni se percató. Sus padres avanzaron hacia él en puntillas para no despertarlo y se quedaron quietos al pie de la cama. Ya no tenían la forma de sus padres, no la necesitaban. Afuera, los habitantes del pueblo rodeaban la casa. Estaba el viejo de la estación de servicio, los Giulano, las hermanas Bosco, el loco Rizzo, incluso la pequeña Laura y sus compañeritas. Tampoco ellos necesitaban la forma que habían tenido frente a Eduardo un rato antes. En sus ojos (aunque uno dudaría en llamarlos así) se veía una chispa de expectativa ansiosa. Esperaban, atentos y, cuando empezaron los gritos, el grupo se entusiasmó. (Lamberti, 2017: 5-6)

El pasado y el presente se juntan en la escena final que también es ambigua, pero que claramente apunta hacia un ambiente de horror. La familia, los vecinos, el pueblo dejan de ser un espacio acogedor para transformarse en un elemento amenazador. ¿De qué son esos gritos finales? ¿Son acaso el origen de la angustia inicial del personaje que ve en la desorientación en busca del camino a la casa de la paciente un reflejo de su propia desorientación personal? ¿Es esa desorientación una muestra de su fracaso profesional y como persona o, al contrario, el supuesto fracaso no es más que producto de una imposición social y familiar de un modo de vida superficial y consumista que él no pudo alcanzar, en parte debido al fracaso y a las sucesivas crisis del propio modelo civilizatorio?

El personaje de Eduardo completa el camino que iniciamos en este texto con los dos primeros relatos analizados. Es un joven nacido en el desierto de la pampa, posiblemente hijo de esos inmigrantes que vinieron a poblarla

bajo el imperativo de civilizarla, de eliminar todo lo bárbaro en ella. Sin embargo, lo bárbaro está allí, todavía reflejado mediante elementos sueltos, restos, como una deuda para la construcción de una nación. Al mismo tiempo su familia, sus vecinos, encarnan una doxa, una especie de sentido común de la clase media aspiracional que se traduce en un deseo de ascenso social, a través del acceso a la universidad y de comportamientos asociados al consumismo y de un horror a la pérdida de ese estatus. En la mente de Eduardo se conjuga todo eso, que, sumado a las crisis recurrentes del modelo neoliberal, que caracterizan el último período de la historia del país, hacen que el alma del personaje, su vida interior, sentimental y psicológica se vea profundamente afectada.

Eduardo es un ser que parece no tener control sobre sus actos. La voz acusadora del Superyo familiar lo hace sentir culpable y fracasado. La familia idealizada de su infancia, que parecía un nido de paz y armonía, se revela como el origen de todos los conflictos actuales, y todos ellos explotan al final del cuento. No sabemos si Eduardo saldrá más fortalecido después de pasar por la experiencia traumática de repasar su pasado y encontrar allí el origen de sus traumas presentes, si tendrá una voz propia o si seguirá a merced de lo que los otros hayan planeado para él.

Conclusión

Dos hipótesis guiaron mi estudio:

- 1) El terror retoma temas fundamentales de la literatura argentina dándoles un contexto de espanto.
- 2) El terror escenifica conflictos latentes en la sociedad dándoles un tono terrorífico.

El embate entre lo moderno civilizado y lo bárbaro americano es un tema estructural no solo de la literatura argentina, sino de la literatura y de las ideas de América Latina. En los relatos estudiados se puede observar que esta problemática está muy viva. El ambiente de terror profundiza estéticamente este conflicto trayendo al centro de la acción la maldad, lo diabólico, lo no racional, la amenaza, la dificultad de convivir con el otro, con el diferente. En este sentido, es pertinente recordar que el segundo

texto escenifica el avance de algunas fuerzas del capital en nuestra región, por ejemplo, el agronegocio. En el tercero relato lo fantástico se mezcla con el horror para pensar los deseos y los sueños de algunos sectores sociales, en particular la clase media argentina.

La literatura de terror, con su capacidad de evocar miedo, suspenso y tensión, ofrece una oportunidad de experimentar esas emociones de forma controlada y segura. Además, la literatura de terror también puede reflexionar sobre cuestiones como angustias y ansiedades subyacentes a las elites ilustradas y a la clase media nacional. Puede explorar temas como la pérdida de control, la vulnerabilidad, la amenaza a la seguridad y la deconstrucción de ideas preconcebidas. Estas narrativas pueden traer preocupaciones y temores compartidos por las clases altas, medias y bajas o populares en relación al cambio social, la degradación de clase, las crisis económicas, la inestabilidad política y las transformaciones culturales.

En el caso argentino el horror literario reaparece con fuerza en momentos en que la elite liberal, la clase media y algunos sectores populares aspiracionales, precisan escenificar y reafirmar sus miedos y características distintivas con respecto a otros grupos sociales, principalmente las clases populares de las cuales se sienten ajenos y a las cuales abominan económica y culturalmente.

Bibliografía

- Adorno, T., Horkheimer, M. 1998. *La industria cultural*. Madrid: Ed Trotta.
- Gasparini, S. 2020. *Las horas nocturnas. Diez lecturas sobre terror, fantástico y ciencia*. Buenos Aires: Ed. Argus-a.
- Kracauer, S. 1996. *Teoría del Cine*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Lamberti, L. 2017. *La Casa de los Eucaliptos*. Buenos Aires: Ed. Random House.
- Muzzio, D. 2015. *Las esferas invisibles*. Buenos Aires: Ed. Entropía.
- Sarmiento, D F. 1965. *Facundo: Civilización y Barbarie*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Schweblin, S. 2015. *Distancia de rescate*. Buenos Aires: Ed. Random House.
- Vedda , M. 2021. *Cazadores de Ocasos*. Buenos Aires: Ed. Cuarenta Ríos.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





Héroes y antihéroes en la novela *El tango de la guardia vieja* (2012) de Arturo Pérez-Reverte

Edzon Castillo Montoya

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili

edzon.castillo.m@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7204-8781>

Reçu le 02-11-2024 / évalué le 15-11-2024 / Accepté le 11-12-2024

Héros et anti-héros dans le roman *El tango de la guardia vieja* (2012) d'Arturo Pérez-Reverte

Résumé

Cet article a pour objectif d'identifier et de démontrer les traits et caractéristiques du héros et de l'anti-héros dans la construction des personnages principaux du roman *El Tango de la Guardia Vieja* (2012) de l'écrivain espagnol Arturo Pérez-Reverte. La recherche s'appuie principalement sur les postulats de José Francisco Bauzá, *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica* (1998), et de Joseph Campbell, *Le héros aux mille visages. Psychanalyse du mythe* (1972), concernant la théorie du héros et de l'anti-héros. Cela permet de confronter leurs apports avec l'œuvre de Pérez-Reverte et d'analyser leur pertinence et leur lien avec la thématique abordée.

Mots-clés : *El tango de la guardia vieja*, Arturo Pérez-Reverte, héros, anti-héros, gouaillieur

Héroes y antihéroes en la novela *El tango de la guardia vieja* (2012) de Arturo Pérez-Reverte

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar y demostrar los rasgos y características del héroe y del antihéroe en la construcción de los personajes principales de la novela *El Tango de la Guardia Vieja* (2012) del escritor español Arturo Pérez-Reverte. La investigación se sustenta medularmente en los postulados de José Francisco Bauzá, *El mito del héroe, Morfología y semántica de la figura heroica* (1998), y de Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras, psicoanálisis del mito* (1972), referentes a la teoría del héroe y del antihéroe. Esto, con el fin de ir contrastando sus aportes con el escrito revertiano e ir analizando su pertinencia y vinculación con la temática tratada.

Palabras clave: *El tango de la guardia vieja*, Arturo Pérez-Reverte, héroe, antihéroe, pícaro

**Heroes and Antiheroes in the Novel *El tango de la guardia vieja* (2012)
by Arturo Pérez-Reverte**

Abstract

This article aims to identify and demonstrate the features and characteristics of the hero and antihero in the construction of the main characters of the novel *El Tango de la Guardia Vieja* (2012) by the Spanish writer Arturo Pérez-Reverte. The research will be fundamentally based on the contributions of José Francisco Bauzá, *El mito del héroe, Morfología y semántica de la figura heroica* (1998), and Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras, psicoanálisis del mito* (1972) referring to the theory of hero and antihero. This, in order to contrast their contributions with the Revertian writing and analyze its relevance and connection with the subject matter.

Keywords: *El tango de la guardia vieja*, Arturo Pérez-Reverte, hero, antihero, rogue

1. Introducción: ¿Quién es Arturo Pérez- Reverte?

Nuestro estudio se desarrollará presentando sucintamente a Arturo Pérez-Reverte como escritor español por medio de la investigación realizada por Anne L. Walsh en 2007 con el pretexto de contextualizar su paso desde el periodismo a la escritura ficcional y, posteriormente a la academia (RAE). Siguiendo con la estructura, se expondrá, a modo general, la trama de *El tango de la guardia vieja* (2012) con el afán de emplearla como objeto de estudio al pesquisar en ella las características y rasgos del héroe y del antihéroe como arquetípicos narrativos. Para tal efecto, describiremos y emplearemos fragmentos de la novela que ejemplifican y comprueban la finalidad de este escrito.

La escritora e investigadora Anne L. Walsh en su estudio *Arturo Pérez-Reverte: Narrative Tricks and Narrative Strategies* (2007), presenta una breve biografía del autor español:

[...] Arturo Pérez-Reverte (Cartagena, 1951) ha sido durante mucho tiempo un personaje conocido en la vida contemporánea española, debido, en un principio, a sus veintiún años como periodista. Fue empleado por el periódico *El Pueblo* y, más tarde, trasladado a *Televisión Española*, donde se especializó en las zonas de conflicto, cubriendo eventos tales como las polémicas guerras de las Malvinas, Nicaragua, Angola, Croacia y Bosnia, por mencionar sólo algunas. También se hizo muy conocido a través de su programa de televisión en vivo los lunes por la noche, *Código 1*, y su programa de radio de viernes por la noche, *“La ley de la calle”* que fue

transmitido durante cinco años en Radio Nacional de España. Ambos programas trataban las realidades más duras de la vida: tragedias individuales, muertes, y las historias de supervivencia contra todo pronóstico. Temas similares aparecen en su columna semanal escrita para El Semanal, suplemento publicado con más de veinte periódicos del domingo. Una selección de estas columnas, que abarca el período de 1991 a 2005, es recogida y reproducida en cuatro publicaciones: Sobre Cuadros, libros y héroes en Obra breve, una colección de historias cortas; Patente de corso (1993-1998); Con ánimo de ofender (1998-2001) y No me cogeréis vivo (2001-2005).

A su carrera de corresponsal le pone fin en 1994. Con el motivo de dedicarse exclusivamente a su nueva pasión: la escritura. De este modo, comenzó su aventura en la narrativa con la publicación de El Húsar en 1986. Obra con la que inicia su ejercicio escritural. Esta composición literaria, narra la historia de un joven oficial del ejército de Napoleón a mediados de 1808, el cual experimenta su primera vivencia bélica. Con ella, Arturo Pérez-Reverte se consagra como un escritor que incrusta pasajes fidedignos y técnicos meticulosamente estudiados. Una narrativa ilustrada. Estilo que lo caracterizará en cada una de sus entregas, al exponer a los lectores una ficcionalidad metódica con una fina documentación de hechos históricos y/o culturales.

Por sus aciertos narrativos y su prolija prosa, en 2003 es aceptado como miembro de número en la Real Academia Española de la Lengua, en donde, presenta su discurso de bienvenida titulado El habla de un bravo del siglo XVII. Texto que expone el uso del lenguaje en España en ese tiempo. Exhibiendo su afición a los temas históricos, relacionados con el lenguaje, los que son incluidos en sus obras... [...]. (Walsh, 2007: 10-11).

El escritor cartaginés se caracteriza por ser un autor prolífico. Sus novelas *El Húsar* (1986), *el Maestro de esgrima* (1988), *La tabla de Flandes* (1990), *El club Dumas* (1993), *La sombra del águila* (1993), *Territorio comanche* (1994), *Un asunto de honor* (1995), *La piel del tambor* (1995), *La carta esférica* (2000), *La Reina del Sur* (2002), *Cabo Trafalgar* (2004), *El pintor de batallas* (2006), *Un día de cólera* (2007), *El asedio* (2010) y *El tango de la guardia vieja* (2012), *El francotirador paciente* (2013), *Hombres buenos* (2015), *Los perros duros no bailan* (2018), *Sidi, un relato de fronteras* (2019), *Línea de fuego* (2020), *El italiano* (2021), *Revolución* (2022), *El problema final* (2023), y su última ficción *La isla de la mujer dormida* (2024). Todas presentes en los estantes de éxito de las librerías confirmando una espectacular carrera literaria más allá de las fronteras españolas, donde ha recibido importantes galardones literarios. Su obra ha sido traducida a treinta idiomas. El éxito de sus novelas sobre *el capitán Alatriste*, cuya

publicación comenzó en 1996, constituye en acontecimiento literario sin precedentes en España. *El capitán Alatriste* (1996), *Limpieza de sangre* (1997), *El sol de Breda* (1998), *El oro del rey* (2000), *El caballero del jubón amarillo* (2003), *Corsarios de Levante* (2006) y *El puente de los asesinos* (2011). Se suma la serie de relatos del agente Lorenzo Falcó con *Falcó* (2016), *Eva* (2017) y *Sabotaje* (2018).

2. *El tango de la guardia vieja* de Arturo Pérez-Reverte: mentiras, verosimilitudes y claroscuros

En las primeras páginas de esta novela, publicada en 2012, Arturo Pérez-Reverte introduce al lector a los personajes que compondrán el triángulo amoroso que se mantendrá de forma transversal en toda la trama. El argumento gira en torno a Armando de Troeye, famoso compositor de cuarenta y tres años que viaja a Buenos Aires a bordo del lujoso transatlántico *Cap Polonio* con la finalidad de componer un tango. Le acompaña su esposa Mercedes Inzunza, quien por casualidades del destino conoce a Max Costa, un joven apuesto y atractivo encargado de entretener a las señoras de primera clase que viajan solas o a aquellas que no reciben suficiente atención por parte sus esposos en bailes o eventos sociales. Estos tres personajes y sus lazos, que van modificándose a través del tiempo y del espacio, mantendrán viva la atención del lector con sus inesperadas acciones, y será el narrador quien irá entregando dosificadamente la información de sus vidas.

Se trata de una novela repleta de bucles temporales (el argumento transcurre en 1928, en 1937 y en 1966) y geográficos (Buenos Aires, Niza, Sorrento), a través de los cuales los tres personajes van transformando su personalidad, sus gustos y sus vidas, al separarse y volverse a encontrar por casualidad en tres oportunidades: Niza (1937) y Sorrento (1966), en el caso de la ciudad de Buenos Aires (1928) los tres personajes se reúnen para asistir a uno de los locales bohemios, con el fin de escuchar el tango viejo.

La presencia de los rasgos del héroe es casi nula en esta novela. Ninguno de los tres personajes principales (Max Costa, Mercedes Inzunza y Armando de Troeye) posee esta cualidad de manera estricta. Desde un punto de vista

más amplio, se puede considerar que el matrimonio de Troeye posee las características del héroe definidas por Bauzá (1998)¹ y Campbell (1972)², puesto que se pueden considerar seres privilegiados, no por ser descendientes de dioses o provenir de una valerosa estirpe guerrera, sino por la cualidad de ser una pareja reconocida por la sociedad europea de principios del siglo XX, contexto en el que se inserta la novela. Él, un famoso músico que pretende componer un tango que sea recordado; ella, una hermosa mujer heredera de una de las primeras fábricas de agua embotellada del mundo. Además de la fama, el dinero que ostentan los hace acreedores de una gran admiración por parte de la gente común, quienes desean llegar a ser como ellos, lo que desconoce la sociedad de noviembre de 1928 (año en el que nos sitúa el narrador al comenzar la historia). Se debe recordar que el autor mueve temporalmente el tiempo narrativo desde un presente (Sorrento 1966) a los recuerdos de Max Costa ocurridos a partir de 1928, cuando conoce a Mercedes Inzunza, y de 1937, cuando se vuelven a encontrar en la casa de los hermanos Ferriol en Niza, uno de ellos (Tomás) era el principal banquero del general Franco. Es que detrás de la flamante pareja existe un mundo oculto lleno de infidelidades, desamor, despreocupación por el otro, violencia, drogas y alcohol. Una retahíla de aristas que emergen de la apariencia del matrimonio y que poco a poco nos adentran en su realidad; unos rasgos que el resto de personajes de la novela no consiguen advertir, y que solo se reservan, por un lado, a Max Costa, a medida que va entablando una relación más íntima

¹ Bauzá considera que no solo los descendientes de dioses alcanzan el título de héroe, también lo adquieren quienes son reconocidos por su comunidad como miembros ilustres o destacados: "En la mentalidad de los antiguos los héroes pertenecen al pasado, pero por el solo hecho de haber tenido actitudes y conductas sobresalientes, estos seres singulares han adquirido una categoría que vale por siempre, y escapan, en consecuencia, del plano cronológico..." (Bauzá, 1998: 13). Del mismo modo menciona: "También a la lista de héroes hay que añadirle los antiguos reyes... [...] Los fundadores de ciudades, que presentan como antepasados ilustres de familias aristocráticas..." (Bauzá, 1998: 19).

² Campbell, al igual que Bauzá, argumenta que no es necesario que el personaje heroico sea de origen divino sino un ser capaz de luchar y triunfar para convertirse en un modelo digno de imitación: "El héroe, por lo tanto, es el hombre o la mujer que ha sido capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones históricas personales y locales y ha alcanzado las formas humanas generales, válidas y normales... [...] Su segunda tarea y hazaña formal ha de ser volver a nosotros, transfigurado y enseñar las lecciones que ha aprendido sobre la renovación de la vida..." (Campbell, 1972: 19).

con Mercedes y, por otro, al lector, de manera paulatina en el proceso de lectura.

No todo lo que brilla es oro, así se devela en el núcleo del matrimonio protagonista y en la vida personal de Max, quien, al conocer la fría verdad del mundo de Mercedes, va elaborando un recuerdo de su propia trayectoria, hecho mediante el cual se llega a la conclusión de que a veces en las relaciones personales suelen existir verdades o versiones subrepticias, hasta para los propios participantes.

Mercedes y Armando son dos personajes vitales en la trama de la obra, y son presentados con lujo de detalles por parte del narrador. Gracias a la técnica narrativa elegida por el autor conocemos su verdad; en consecuencia, se debe también considerar a la pareja como antihéroes. Desde el preciso momento en el que quien lee descubre esa realidad encubierta, en la que los personajes ya no relucen, sino que se ensombrecen tras el desprecio mutuo y su vida poco ejemplar, se trasforman en personajes con los cuales el lector no desea reflejarse, ya que el dinero, la fama y el talento no lo son todo en la vida. Son, además, dos antihéroes que circulan por un mundo a punto de desaparecer, puesto que les ha tocado vivir en tiempos tumultuosos que pronto dejarán de existir a causa de los cambios políticos y sociales —tales como la Guerra Civil Española (1936-1939), la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y la Guerra Fría (1945-1990)— que se vivirán en el viejo continente. Son momentos de la historia en las cuales la etiqueta, la caballeridad y la finesa de modales muta en consumismo, pesimismo e individualismo, aspectos propios de la sociedad contemporánea. Es en ese contexto social, en peligro de extinción, en el cual el matrimonio de Troeye trata de sobrevivir, no por falta de recursos económicos (al contrario, gozan de una holgada fortuna en ese sentido), sino por su condición de ser dos personas pobres de espíritu. Lo anterior ocurre a pesar de llevar una vida repleta de lujos, joyas, viajes y, lo más importante para ellos, contar con el reconocimiento de los demás. Ninguno de los dos es feliz, es más, se producen continuamente acciones conflictivas, incluso violentas, en la intimidad de la pareja. No representan, en definitiva y para contradecir la versión que muestran externamente, ningún valor digno de imitación, sino al contrario: se acercan a la miseria moral e, incluso, rozan la falta de escrúpulos.

Como menciona Mora-Álvarez (2008), los antihéroes son seres que gravitan en la soledad. Mercedes y Armando, si bien comparten una vida, son dos personajes que viven aislados el uno del otro, en la más estricta soledad, a pesar de que para el resto parezcan una pareja unida y bien avenida. El avance en la lectura nos descubre que dentro de sí mismos viven inmersos en la infelicidad y que, cuando pueden, escapan en busca de otros abrazos que completen ese vacío psicológico y emocional. Precisamente, esto es lo que Mercedes encuentra en Max Costa: un refugio, una alternativa, una salida.

Mercedes Inzunza es una antiheroína por excelencia. Es plenamente consciente de que posee una fortuna que le permite no depender del amparo masculino, y de que le caracteriza una belleza que desconcierta a los hombres, entre ellos a Max. A pesar de esto, Inzunza no abandona a su marido, lo engaña sí, pero no lo abandona. Todavía recuerda el cariño y la devoción que la enamoraron cuando era más joven. Su estima a de Troeye la ha hecho aguantar todos sus insultos, golpes y vejámenes, cuestiones que la han transformado en la mujer que es en la actualidad. No engañaría a su esposo con cualquier hombre; el afortunado debe ser atractivo y joven, alguien que satisfaga plenamente sus ansias de deseo. Es ella quien va al apartamento de Costa en Buenos Aires y quien convence a su esposo de la necesidad de contratarlo para que los guíe hacia los boliches de tango viejo presentes en los arrabales de la capital, esto con el objeto de que Troeye se empape de la mística musical que necesita para su futura composición. Podríamos afirmar que Inzunza es el engranaje que emplea Pérez-Reverte para darle vida y acción a la historia. Sin su aporte femenino la trama se simplificaría notablemente y se reduciría a un mero asunto de rivalidad varonil, de espías y traiciones. La sensualidad que aporta el personaje de Inzunza añade un plus de complejidad al aspecto sexo-genérico de la novela: su descaro, su manera de saberse dueña de su propia sexualidad, su motivación por conseguir lo que se propone, nos conducen, casi obligatoriamente, a compararla con otros personajes femeninos del mismo autor, que también poseen características similares. Teresa Mendoza, de *La reina del sur* (2002), Alejandra Varela, de *El francotirador paciente* (2013) y, por último, Eva Rengel, la espía rusa encubierta como adherente al general Franco que aparece *Falcó* (2016), son mujeres que tienen algo en común:

todas ellas, como Mercedes, pueden ser etiquetadas como antiheroínas. Las causas de esta característica que las une se encuentran en su pasado: tuvieron una infancia difícil o perdieron a un familiar muy querido, hecho que las marcó, las transformó y las condujo a la elección de tomar una vida arriesgada e independiente. Algunas de ellas se caracterizan por poseer lo que Laura Freixas (2011) identifica como *antiheroísmo femenino*: juventud, belleza y estabilidad económica, tal como ocurre con Mercedes Inzunza.

[...] Todas son jóvenes, sensibles, refinadas. Todas señoras respetables, casadas con hombres de buena posición [...] Y todas, incomprensiblemente, se arrojan al abismo. Cometen lo que la religión y la sociedad de su época consideran el pecado más infame (para una mujer, se entiende): la infidelidad, y lo pagan con una muerte (física, o, en el caso de La Regenta, social) trágica, prematura y con sabor a castigo [...]. (Freixas, 2011: 18)

Siguiendo con el personaje de esta novela, Mercedes es astuta, sabe disimular bien su engaño y se desenvuelve bien en el arte de la doblez. Por eso mismo, tras la muerte de Armando de Troeye, a manos del bando republicano durante la Guerra Civil Española, hereda su fortuna (sumándola a la suya propia). Ella, por su parte, se refugia en Francia (específicamente en la ciudad de Niza) junto con otros españoles que escapan del franquismo o simplemente de la guerra. Allí, asiste a una fiesta nocturna en la casa de los hermanos Ferriol, donde se encuentra con Max Costa y también conoce a Ernesto Keller (cónsul chileno adjunto en Niza), con quien primero entabla una amistad y, posteriormente, se casa. Mercedes embarazada hace creer al diplomático chileno que el hijo que espera es suyo (cuando en realidad Max es el padre) y se trasladan a vivir a Londres, donde nace el bebé, debido a la ocupación alemana de Francia, y luego a Santiago de Chile. Vive en esta ciudad durante un periodo de siete años, hasta su separación del diplomático.

Pese a lo expuesto anteriormente, el lector debe entender que el hecho de hacer pasar al hijo de Max Costa como fruto de la relación con el diplomático chileno no fue realizado por Mercedes con malas intenciones. Lo que buscaba realmente era asegurar o no perder su prestigio como mujer. Por ello, se casa de nuevo con un hombre de reconocida trayectoria política y se va a vivir a un país sudamericano, con el fin de escapar del

régimen franquista, olvidar lo acaecido en España, dejar la guerra mundial atrás y labrarse un nuevo futuro estable y acomodado.

Mercedes es una mujer fuerte, que se sobrepone a la adversidad y emplea todas sus habilidades (su astucia, sobre todo) para conseguir sus objetivos. No encajaría dentro de la categoría de pícaro que mencionan Eduardo Godoy (2005) y Mora-Álvarez (2008), porque proviene de un mundo acomodado. El personaje del pícaro es un individuo carente de recursos económicos y materiales, de baja extracción social, proveniente de una genealogía vulgar, solitario, abandonado a su suerte y cuyas acciones son fundamentalmente condicionadas por el hambre (Godoy, 2005:14), muy por el contrario, a las características del retrato que se entrega de Inzunza en la novela. En su caso, es la experiencia con su primer esposo (de Troeye) lo que la corrompe hasta convertirla en una nueva mujer, en una antiheroína. Es decir, son las circunstancias las que han condicionado su carácter y su forma de ver y de responder ante el mundo. A partir de su matrimonio solo responderá ante un solo objetivo: estar cerca de su hijo, acompañándolo y apoyándolo en todo lo que necesite. Sus decisiones, equivocadas o no, morales o inmorales, girarán siempre alrededor de este fin. Por esta razón, decide ir con su hijo (hijo de ambos) a Sorrento en 1966 para que participe en el concurso de ajedrez Campanella que se celebra en la ciudad. En este lugar se vuelven a observar los rasgos corruptos de Mercedes, pues ella le pide a Max que robe los cuadernos de estrategias del ajedrecista Sokolov, con la intención de que su hijo se convierta en el nuevo campeón mundial de ese juego.

Max Costa, en cambio, encaja perfectamente en la categoría de pícaro; es un ladrón de guante blanco, un antihéroe de principio a fin, incluso el momento de su pérdida de virginidad es un momento poco emotivo, más bien circunstancial:

Estuve por primera vez con una mujer a los dieciséis años —evoca lentamente, en voz baja—, cuando trabajaba como botones en el Ritz de Barcelona...Yo era muy alto para mi edad, y ella una cliente madura, elegante. Al fin se las ingenió para hacerme entrar en su habitación... Cuando comprendí, me las arreglé lo mejor que supe. Y al terminar, mientras me vestía, ella me dio un billete de cien pesetas. Al irme, ingenuamente, acerqué la cara para darle un beso, pero retiró el rostro irritado, con expresión de

fastidio... Y más tarde, cuando me cruce con ella en el hotel, ni se dignó mirarme. (Pérez-Reverte, 2012: 484)

Buenos Aires era el destino del *Cap Polonio*, el transatlántico en el que trabajaba. Al desembarcar, Armando de Troeye lo contrata por tres mil pesos con el fin de que lo conduzca al barrio de Barracas, ubicado en la capital, para escuchar cómo suena el verdadero tango, el tango erótico, en uno de los boliches bohemios. Ese fue durante la infancia el barrio de Max: sus primeros catorce años los vivió en ese lugar, lo conocía en detalle, sabía de sus peligros, la clase de gente que lo habitaba y las costumbres que allí existían; por lo que aconsejó a los de Troeye que no llevaran joyas, ni vestimenta elegante, ni nada que demostrara opulencia económica:

[...] Poco parecía haber cambiado el lugar en los doce años que, pese a regresar un par de veces a Buenos Aires, llevaba Max sin visitarlo. A cada momento ponía los pies en su propia huella, recordando el cercano conventillo donde pasó la infancia y la primera juventud: una casa de inquilinato idéntica a otras de la misma calle Vieytes, el barrio y la ciudad. Un lugar abigarrado, promiscuo, opuesto a cualquier clase de intimidación imaginable, aprisionado entre las paredes de un decrepito edificio de dos plantas donde se hacinaba centenar y medio de personas de toda edad: voces en español, italiano, turco, alemán o polaco. (Pérez-Reverte, 2012: 115)

Sus habilidades en torno a cómo comportarse se las debe a un compañero cuando fue legionario en Marruecos. Cabo segundo de origen ruso que le enseñó los modales de alta etiqueta de la época, lo mismo ocurre con su destreza en el baile, que fue gracias a una bailarina húngara la cual se desempeñaba como prostituta en Barcelona. Estas aptitudes le permitirán alcanzar la independencia económica y conocer el mundo. Presentado al inicio de la novela, específicamente en 1928, ejerce de bailarín y/o acompañante de las mujeres que viajan desde Europa (Lisboa) a Sudamérica en los lujosos trasatlánticos de la compañía *Hamburg-Südamerikanische*. Para el público refinado del *Cap Polonio* es un simpático profesional del baile, joven y elegante que destaca por su perspicacia y por sus artes amatorias. Max no solo ejerce la danza, sino que también practica la prostitución masculina, con el objetivo de ganar dinero y joyas para conservar su acomodado nivel de vida. Viste elegante, lleva consigo

accesorios dignos de un hombre pudiente (tales como pitilleras, encendedores lujosos y cigarrillos de origen turco), afín de aparentar un estatus que nunca alcanzará ni siquiera en la vejez. No le importa saber si sus acompañantes están con sus esposos o son maduras, él da a cambio placer por medio de su cuerpo joven y atlético por unos cientos de francos.

Son sus habilidades de “bailarín mundano” las que han hecho de Max un hombre apuesto y destacado dentro de los círculos femeninos de los navíos en los que viajaba, por esta misma razón, llama la atención de la esposa de Armando de Troeye. Durante el viaje a Buenos Aires y, a bordo del trasatlántico, es cuando tiene lugar el baile con música imaginaria entre Max y Mercedes en el Salón de Palmeras. Este es el primer encuentro erótico y solitario entre estos dos personajes:

-¿Le parece bien Mala Junta? ¿Lo conoce?

-Perfecto.

Apagó Max el cigarrillo, estirándose después el chaleco. Ella siguió inmóvil un instante: había dejado de sonreír y lo observaba pensativa desde su butaca, como si pretendiera asegurarse de que no bromeaba. Al fin dejó su boquilla con marca de carmín en el cenicero, se levantó muy despacio y, mirándolo todo el tiempo a los ojos, apoyó la mano izquierda en su hombro y la derecha en la mano de él; que, extendida, aguardaba. Permaneció así un momento, erguida y serena, muy seria, hasta que Max, tras oprimir dos veces suavemente sus dedos para marcar el primer compás, inclinó un poco el cuerpo a un lado, pasó la pierna derecha por delante de la izquierda, y los dos evolucionaron en el silencio, enlazados y mirándose a los ojos, entre los sillones de mimbre y los maceteros del salón de palmeras. (Pérez-Reverte, 2012: 50-51)

Primero, Max ve a Mercedes como una clienta más, insatisfecha de su esposo. Pero lentamente se comienza a enamorar de esta mujer liberal y enigmática, de manera que se puede afirmar que es un amor correspondido. Entabla amistad con ella y su marido con el fin de conocer más sobre la pareja en el ámbito íntimo, hecho que le permite rápidamente deducir la falta de interés del uno hacia el otro. Esto pone en evidencia que la sagacidad y el ingenio, características propias de los pícaros, definen también a este personaje, con cualidades donjuanescas. Viene al caso preguntarse cómo Max Costa, un joven nacido en los arrabales del Gran Buenos Aires, se convirtió en un perfecto bailarín con modales tan

distinguidos para su clase; la respuesta la entrega la misma obra, la cual describe el proceso de aprendizaje de Costa, que evoluciona adquiriendo lo mejor de cada personaje que aparece en su vida a modo de pícaro:

[...] El cabo segundo legionario Boris Dolgoruki-Bragation... [...] Había enseñado modales a Max, dándole una primera mano del barniz adecuado –las maneras correctas de anudarse la corbata, cómo doblar un pañuelo de bolsillo, la variedad exacta de entremeses, desde las anchoas a caviar, que debía acompañar un vodka frío-. Era divertido, según comento una vez, convertir un trozo de carne de cañón en alguien que podía pasar por un caballero. (Pérez-Reverte, 2012: 182)

Otra de las características que hacen de Max Costa un personaje antiheroico es su afán de tratar de olvidar un pasado miserable. Además de trasladarse a Europa desde Argentina se alista como voluntario en la Legión Española con operaciones en Marruecos, cambiando su vida, de este modo, al aprender modales de *gentilhomme*, y también su nombre de nacimiento, dejando atrás al humilde Máximo Covas Lauro, cuyo lugar ahora ocupará el orgulloso Max Costa.

[...] Sus ojos se demoran en la cicatriz que marca la piel en forma de pequeña estrella de una pulgada de diámetro en el lado izquierdo del tórax, a la altura de las últimas costillas: huella de la bala de un paco rifeño que le rozó un pulmón en Taxuda, Marruecos, el 2 de noviembre de 1921; y que, tras una temporada en el hospital de Melilla, dio fin a la corta vida militar del legionario Max Costa, alistado con ese nombre cinco meses antes –dejando así atrás, para siempre el original de Máximo Covas Lauro- en la 13.ª Compañía, Primera Bandera, del Tercio de Extranjeros. (Pérez-Reverte, 2012: 67)

El nuevo personaje de Max Costa poseerá rasgos arquetípicos donjuanescos, pícaros y antiheroicos. Ángela Donoso (2008) ofrece las características donjuanescas que permiten clasificar a Max Costa en esta categoría. Así, para la académica chilena, el mito de don Juan de larga trayectoria literaria (siglo XVII) ha configurado a un personaje buen mozo y sensual. Junto con lo anterior, el pícaro es un hombre libertino sin escrúpulos, que va deshonorando y engañando a las mujeres. No le importa la condición social de las mismas, sean estas nobles, pescadoras o pastoras; a cada una de ellas les promete matrimonio si lo dejan consumir el amor,

deponiendo el arrepentimiento para más adelante, aunque al final se enamora de una mujer quien es la que lo salva de caer en manos del castigo divino (Donoso, 2008: 40). Con todo esto, el pícaro destaca por su pasión y desenfado hacia el género femenino. Sus armas son sus gestos gallardos y el buen uso de la retórica con la que adula a sus parejas.

Al contrario de Max Costa, don Juan personifica las cualidades caballerescas del honor y el valor, ya que utiliza como excusa su origen noble para escapar de la justicia o las represalias, mientras que Costa emplea el engaño y la astucia. Por añadidura, este personaje llama mucho la atención del sexo opuesto por sus características físicas, su talento en las pistas de baile, sus refinados modales y sus habilidades en la intimidad. Por otra parte, Costa no teme a la muerte, solo le angustia que disminuya su territorio de acción, concretando la pérdida de libertad. A diferencia del mito de don Juan, el personaje creado por Pérez-Reverte prefiere a las mujeres de elevada condición económica, las cuales puedan ofrecerle lo que realmente busca: dinero y lujos. En relación con el castigo final de don Juan, Costa recibe como pena por sus acciones el ser desterrado de la vida de Mercedes Inzunza y de su hijo. En consecuencia, los temas del amor y las traiciones configuran la trama a lo largo de la novela, cuya estructura se fundamenta en el concepto del triángulo amoroso, en el que dos de los vértices son inamovibles —el vínculo Max-Mercedes— y el tercero es el que varía.

La novela abarca cuatro décadas, y uno de los temas que plantea es cómo condiciona el inexorable paso del tiempo a los personajes, los cambios que surgen en sus vidas y los vaivenes que se producen en la historia, ya sea con guerras o con cambios en la forma de percibir al mundo a niveles políticos e ideológicos. Esto responde a una característica muy propia del autor como creador: Arturo Pérez-Reverte, buen conocedor de la historia, quiere ofrecer una cosmovisión propia de la época en la que se ambienta la obra, mediante un cuidadoso documentalismo que se sirve para narrar detalladamente un mundo que para Max y Mecha deja de existir paulatinamente, debido al imparable reloj de la vida y al transcurso de los sucesos. El tiempo todo lo vence, todo lo diluye.

El amor es el tema que aporta toda la sustancia al texto, pero también toda la controversia, ya que no se conoce si Mecha intima con Max por el

deseo que él le provocaba, por amor o bien por vengarse de su esposo que la había corrompido física y psicológicamente. Esta situación ambigua, que queda abierta en la diégesis hasta el desenlace, se relata durante el episodio de la primera relación sexual entre los dos personajes:

[...] Se acometieron sin más palabras ni contemplaciones, con violencia, despojándose de cuanto estorbaba a la piel y la carne por las que se abrían camino en el cuerpo del otro; y, retirando la colcha de la cama, sumaron el olor de la mujer al del hombre que impregnaba las sábanas arrugadas durante la noche. Siguió luego un duro combate de sentidos; un largo choque de urgencias y deseos aplazados que transcurrió tenaz, sin piedad por ambas partes, y exigió de Max toda su sangre fría peleando en tres frentes simultáneos: mantener la calma necesaria, controlar las reacciones de la mujer y sofocar sus gemidos, evitando que toda la pensión Caboto se informara del lance. El rectángulo de sol de la ventana se había movido despacio hasta encuadrar en la cama, y deslumbrados por él se inmovilizaban a veces, exhaustas lengua, boca, manos y caderas, ebrios de saliva y aroma del otro, relucientes de sudor mezclado, indistinto, que parecía escarcha de cristal bajo aquella luz cegadora... Max retuvo aquella mañana dos hechos singulares: en momentos intensos, Mecha Inzunza susurraba procacidades impropias de una señora; y en su carne suave y tibia, deliciosamente mórbida en los lugares oportunos, había marcas azuladas que parecían huellas de golpes [...]. (Pérez-Reverte, 2012: 160-161).

Sobre el asunto del antihéroe, la traición es un tema que se expone en la novela: Max rompe la confianza del matrimonio de Troeye, especialmente la del compositor al mantener una relación sexual y amorosa con su esposa. Luego, los traiciona a los dos, tras robar el collar de perlas de Mercedes, desaparece de sus vidas y lo vende en Montevideo a un joyero rumano, una actitud muy propia del pícaro, pero también del antihéroe. Un antihéroe que saca el máximo provecho de todas las ocasiones que se le presentan. Por lo mismo, no mantiene amistades a largo plazo, siendo Mercedes Inzunza su persona más cercana, a quién ve desde el primer momento como una posible conquista y fuente de recursos monetarios. Costa sabe que su juventud pasará, aun así, no se consolida ni establece económicamente, es por esto que en su vejez deberá continuar trabajando para solventar sus gastos y manutención básica. Todas sus glorias se esfumaron con el paso de los años, por cada año que cumplía su cuerpo se alejaba de la juventud que le dio de comer y del mundo que iba desapareciendo tras de sí. Pese a ello nunca dejó de pensar en Inzunza, a semejanza de las parejas de cuentos

infantiles, sin embargo con una inversión de papeles y roles. Ella es la de la realeza y él de condición baja. Más tarde Max se dará cuenta de que la belleza y el dinero no garantizan el éxito.

Una excéntrica noche de sexo y drogas antecede a este hecho, después de haber estado en la *Casa Margot*, en el barrio de La Boca en Buenos Aires:

[...] Y después, de Troeye mirándolos con ojos vidriosos de animal aturcido mientras la mujer y Max se desnudaban para acometerse con ansias y total ausencia de pudor, sorbiéndose bocas y cuerpos, retrocediendo a empujones hasta el dormitorio, donde sin cerrar la puerta arrancaron la colcha de la cama y él se hundió en la carne de la mujer con desesperada violencia, más cercana a un ajuste de cuentas que a un acto de pasión, o de amor [...]. (Pérez-Reverte, 2012: 215)

La paternidad irresponsable de Max Costa se menciona de manera solapada. Es verdad que el “bailarín mundano” no conoce la verdad sobre el origen de Jorge Keller y las peripecias que tuvo que sortear Mercedes Inzunza para poder criarlo a su manera al romper todos los prejuicios sociales, como aquellos que existían en contra de una madre separada que luchara por lo que más quiere en la vida (su hijo) para que este cumpliera sus sueños como ajedrecista profesional.

El robo al ajedrecista ruso Mijaíl Sokolov, perpetrado en el capítulo 11, será el único gesto de paternidad que tendrá Max. Para realizarlo, aprovecha sus virtudes: mentir, aparentar y robar. Mecha le promete que su sacrificio no será en vano y que Jorge sabrá quién realizó la hazaña de robarles a los rusos en plena Guerra Fría, teniendo en contra todo un sistema ordenado de protección, incluida la KGB, guardiana de la seguridad e integridad del campeón del mundo. Con este gesto, el personaje de Max se transforma en un antihéroe que, en ciertos episodios de la novela, muestra destellos de héroe³. La obra de Bauzá, *El mito del héroe*:

³ Categoría que adquiere cuando a modo de homenaje envía las cartas a la embajada de Italia a nombre de los espías italianos Mauro Barbaresco y Domenico Tignanella muertos a manos del agente español Rafael Mostaza. Los dos espías italianos del SIM (*Servizio Informazioni Militare*) sabían de las capacidades furtivas y profesionales de Max en Italia durante los últimos años. Entre ellos estaba el robo de joyas y la apertura de una caja fuerte gracias a las lecciones del también italiano Enrico Fossataro con quien aprendió el uso de puntas de diamante para cortar vidrios y vitrinas, así como el manejo de instrumentos de cerrajería y la apertura de cajas de caudales. (Pérez-Reverte, 2012: 230-236).

Morfología y semántica de la figura heroica (1998), permite compararlo con un héroe que sale a cumplir una misión encomendada por los dioses⁴. La diferencia reside en que, para Bauzá, el héroe siempre es recompensado y, en cambio, en esta novela el antihéroe es desterrado de la vida de Mecha Inzunza y de Jorge Keller para siempre.

Para Arturo Pérez-Reverte⁵, Max Costa comparte rasgos heroicos con otros personajes de sus obras, con la diferencia de que Costa es un arribista de baja extracción social, que intenta abrirse camino en un ambiente, en el que ser guapo, anudarse la corbata, dejarse la raya del pantalón y saber cómo comportarse correctamente tiene valor. El autor español comenta que hasta a los canallas en ese tiempo (1928) se les exigía códigos sociales y actitudes para ser aceptados en esa sociedad plagada de lujos y riquezas. Lo considera un tipo listo e intuitivo, que emplea su apostura física, talento, elegancia natural y otra serie de factores para abrirse camino en un mundo que no es el suyo, tropezando con una mujer inteligente (Mercedes Inzunza), produciéndose así una confrontación entre esta mujer diferente y un rufián con las características ya mencionadas.

Respecto de su estilo narrativo (*thriller* y *suspense*), el autor opina que constituye una obligación para los novelistas contemporáneos el hecho de lograr que el lector simpatice con algunos de los personajes y que se implique en la trama. Sobre la personalidad de Max, Pérez-Reverte, en “Entrevista en “Teatro Español” (Madrid) presentando la novela *El tango de la guardia vieja*” (2012), argumenta lo siguiente: “yo he tenido que buscarme la vida como Max en territorios hostiles a causa de mi trabajo como corresponsal de guerra y la he ganado gracias a mis contactos con los

⁴ Al respecto, la misión encomendada por Mercedes Inzunza de robar el cuaderno de partidas del ajedrecista ruso con el fin de asegurar la victoria de su hijo, la exigencia de los espías italianos de robar las cartas guardadas en una caja fuerte en la casa de los Fierrol en Niza escritas por el Conde Ciano que informaban sobre la participación de Italia y Alemania a favor del franquismo durante la Guerra Civil Española y por último, la petición del agente español de entregarle las cartas utilizando los recursos y la logística italiana con el fin de obtenerlas de manera gratuita para el gobierno de Burgos, acción que no se concreta.

⁵ Entrevista en “Teatro Español” (Madrid) presentando la novela *El tango de la guardia vieja*. (2012). [En línea]: https://www.youtube.com/watch?v=C1DDSWRIz_A&t=48s [consultado el 6 de noviembre de 2022].

subalternos (sobornando, regalando flores, ganándose a los conserjes, dando buenas propinas, etc.) así conseguía una exclusiva o un número telefónico. Esta actitud se la he prestado a Max”. Por otra parte, en referencia al tema del héroe y del antihéroe, el autor en la misma entrevista comenta: “estoy convencido de que todo ser humano tiene rincones turbios, oscuros o inexplorados, por lo mismo, cuando una mujer inteligente asume sus rincones ocultos y decide explorarlos, estamos delante de un espectáculo fascinante”.

Finalmente, para Pérez-Reverte —también en “Entrevista en “Teatro Español” (Madrid) presentando la novela *El tango de la guardia vieja*” (2012)— Max es un personaje intrigante, y así lo define: “[...] las mujeres son para Max su mecanismo, su puerta de acceso al mundo que él aspiraba [...], catalogándolo con esto dentro del mundo del pícaro como un ser arribista y lleno de soledad”. Sobre la presencia de heroísmo en este personaje, el autor expone: “[...] el heroísmo de Max es saber que no existe ningún botón como lo es una mujer inteligente que te mire con admiración y te mire con respeto [...]”. Como ocurre en la novela donde el amor entre los dos protagonistas se mantiene por más de cuarenta años.

En suma, el héroe y el antihéroe simbolizan dos polos opuestos en la literatura y también en la vida de los seres humanos; el héroe se construye como una figura ejemplar, y es alguien bien visto por el entorno social, que le considera digno de imitación, no solo por el hecho de descender de divinidades, sino por su capacidad de sobreponerse a las adversidades y afrontar con ahínco y valentía una misión que la mayoría de las veces le cuesta la vida o lo aleja de sus seres más queridos. Por su parte, el antihéroe no es por definición lo contrario al héroe. En este artículo, se sostiene que ambos perfiles son una doble representación o un juego de contrarios que se diferencian por su origen, estrato sociocultural, objetivos, misión y su nivel de vinculación con la sociedad en la cual se desenvuelven. Como se ha ido señalando en esta investigación, no se debe confundir al antihéroe con el villano, puesto que el primero es perseguido por la soledad, el infortunio y la discriminación de la comunidad por su origen o estampa, pero busca incansablemente mejorar su condición, mientras que el segundo trata por todos los medios de producir algún daño a la comunidad a la cual pertenece

o cambiar algunas características de esta que son opuestas a su cosmovisión maléfica.

Bauzá considera a los héroes como portadores de la herencia cultural de sus pueblos al condensar dentro de sus figuras los patrones positivos que se desean preservar en el tiempo. Los antiguos griegos denominaban estas características “virtudes cardinales” y, quienes las poseyeran, serían considerados como hombres excelentes, encumbrados a la categoría de suprahumanos (Bauzá, 1999: 9-10). Por el contrario, la dicotomía entre héroe y antihéroe se traza al momento de definir a este último como un ser despreciable al que todo “ideal” le es arrebatado o negado, ya sea a causa de un castigo o producto de circunstancias derivadas del ser humano (Bauzá, 1999: 4-5). Arturo Pérez-Reverte entremezcla estos arquetipos en cada uno de los personajes de sus novelas. Ninguno es solo un héroe ni únicamente un antihéroe, lo cual los hace mucho más creíbles desde la perspectiva del lector. Además, estos se insertan en una cuidada documentación histórica que les sirve de marco o contexto, permitiendo ahondar aún más en la verosimilitud de sus historias con el fin de comprometer al lector.

3. Conclusión

En este estudio se defendió la hipótesis de que, en *El tango de la guardia vieja*, el protagonista, Max Costa, presenta una bidimensionalidad que permite clasificarlo como un héroe y como un antihéroe a la vez. Max reúne las condiciones de antihéroe y de pícaro. Este expone una lucha constante contra la vida; trata por todos los medios de dejar atrás su pasado y olvidar su origen humilde. Sus modales y habilidades no son herencia de los maestros más reconocidos, sino más bien de personajes despreciables, que no encarnan las características arquetípicas del hombre de bien: un ruso perteneciente a la antigua realeza de los zares y una bailarina prostituta húngara.

Mercedes y Max a pesar de las diferencias sociales y económicas se juran amor eterno. Un amor que permanece intacto durante más de veinte años. Estos dos personajes no son por ningún motivo un ejemplo de virtud, pero

representan los rasgos claroscuros de la vida misma, cometen errores sí, pero los remedian como pueden, incluso ya mayores los siguen cometiendo (Mercedes sigue mintiendo y Max sigue robando). Si fuesen personas de carne y hueso se mimetizarían con los demás. Su origen los clasifica en héroes o antihéroes, al igual que sus vidas, sus anhelos, emociones, penas y miedos, pero nunca en un solo estado.

Bibliografía

Bauzá, H. 1998. *El mito del héroe. morfología y semántica de la figura heroica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Campbell, J. 1972. *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Donoso, A. et al. 2008. *Literatura. Manual esencial Santillana*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A.

Entrevista en “Teatro Español” (Madrid) presentando la novela *El tango de la guardia vieja*. 2012. [En línea]: https://www.youtube.com/watch?v=C1DDSWRlz_A&t=48s [consultado el 6 de noviembre de 2022].

Freixas, L. 2011. *(Anti)heroínas: algo más que adulterio y arsénico*. [En línea]: http://www.revistamercurio.es/images/pdf/mercurio_129.pdf [consultado el 24 de octubre de 2022].

Godoy, E. 2005. *Lazarillo de Tormes. Edición aumentada y corregida*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Mora-Álvarez, Luis. (2008). *La representación del antihéroe en la literatura peninsular y latinoamericana*. [En Línea]: <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A180499> [consultado el 13 de septiembre de 2022].

Pérez-Reverte, A. 2012. *El tango de la guardia vieja*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones.

Walsh, A. L. 2007. *Arturo Pérez-Reverte. Narrative Tricks and Narrative Strategies*. Woodbridge: Boydell & Brewer.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





Necesidades lingüísticas y culturales del alumnado migrante en el sistema escolar chileno

Ana Vine Jara

Universidad de Concepción, Chile
avine@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2646-5303>

Daniela Novoa Venegas

Universidad de Concepción, Chile
danovoa@udec.cl
<https://orcid.org/0009-0006-3564-1889>

Reçu le 27-09-2024 / évalué le 15-10-2024 / Accepté le 02-12-2024

Besoins linguistiques et culturels des élèves migrants dans le système scolaire chilien

Résumé

L'enseignement public au Chili a connu une augmentation significative de l'inscription d'élèves migrants. Cette situation a commencé à générer un choc culturel et linguistique dans la salle de classe. L'objectif de cette étude est de formuler une proposition de questionnaire qui nous permette de connaître la perception qu'ont les enseignants de la situation culturelle et linguistique à laquelle sont confrontés les élèves migrants dans les salles de classe chiliennes. Il s'agit d'une étude descriptive transversale dont les résultats montrent que les principales difficultés rencontrées par les étudiants étrangers dans le système scolaire chilien correspondent aux différences culturelles et sociales entre leur pays d'origine et le Chili, aux différences avec le programme national et aux difficultés linguistiques pour ceux qui viennent de pays non hispanophones. En ce qui concerne les stratégies que les écoles devraient mettre en œuvre pour parvenir à l'inclusion de ce groupe d'étudiants, deux perspectives sont envisagées, l'une liée aux procédures généralisées ou aux lignes directrices pour l'action dans le système scolaire pour l'accueil et le suivi des étudiants étrangers, et l'autre liée à la formation des enseignants par le biais d'une formation continue sur les questions liées à l'immigration.

Mots-clés : élèves migrants, système scolaire, migration, inclusion

Necesidades lingüísticas y culturales del alumnado migrante en el sistema escolar chileno

Resumen

La educación escolar pública en Chile presenta un aumento significativo en la matrícula de estudiantes migrantes. Esta situación ha comenzado a generar un choque cultural y lingüístico en las aulas de clases. El objetivo de este estudio es formular una propuesta de cuestionario que permita conocer la percepción de los y las docentes sobre la

situación cultural y lingüística que enfrentan los estudiantes migrantes en las aulas chilenas. Se trata de un estudio transeccional descriptivo, cuyos resultados permiten visualizar que las principales dificultades que enfrentan los alumnos extranjeros en el sistema escolar chileno corresponden a las diferencias culturales y sociales entre su país de procedencia y Chile, diferencias con el currículum nacional y dificultades idiomáticas para aquellos que provienen de países no hispanohablantes. En cuanto a las estrategias que deberían implementar los establecimientos para lograr la inclusión de este grupo de estudiantes, se consideran dos perspectivas, una relacionada con procedimientos o lineamientos de actuación generalizados en el sistema escolar para la recepción y seguimiento de alumnos extranjeros y la otra perspectiva dice relación con la formación docente mediante perfeccionamientos sobre temáticas del ámbito migratorio.

Palabras clave: alumnado migrante, sistema escolar, migración, inclusión

Linguistic and cultural needs of migrant students in the Chilean school system

Abstract

Public school education in Chile has seen a significant increase in the enrollment of migrant students. This situation has begun to generate a cultural and linguistic shock in the classroom. The objective of this study is to formulate a questionnaire proposal that allows us to know the perception of teachers about the cultural and linguistic situation faced by migrant students in Chilean classrooms. It is a descriptive cross-sectional study, whose results show that the main difficulties faced by foreign students in the Chilean school system correspond to cultural and social differences between their country of origin and Chile, differences with the national curriculum and language difficulties for those who come from non-Spanish-speaking countries. Regarding the strategies that schools should implement to achieve the inclusion of this group of students, two perspectives are considered, one related to generalized procedures or guidelines in the school system for the reception and follow-up of foreign students, and the other perspective is related to teacher training by means of improvement on topics related to migration.

Keywords : migrant students, school system, migration, inclusion

Introducción¹

La educación escolar pública en Chile presenta un aumento considerable en la matrícula de estudiantes inmigrantes. Esta situación ha comenzado a

¹ Este trabajo fue financiado por ANID, Proyecto Fondecyt Iniciación 11230862: Evaluación formativa y estrategias de retroalimentación para mejorar el desempeño escrito en estudiantes extranjeros y nacionales de enseñanza media del sistema escolar chileno. Ana Vine Jara se ha encargado de la revisión de la literatura, de la elaboración y validación de los cuestionarios de investigación, del análisis de los resultados, de la organización y redacción (marco teórico, metodología, resultados); Daniela Novoa Venegas de la elaboración y validación de los ítems de los cuestionarios, de la aplicación de los cuestionarios y de la redacción del artículo (marco teórico y resultados).

generar un choque cultural y lingüístico en las aulas de clases, principalmente, por las siguientes razones: debilidad de las políticas públicas migratorias en cuanto a garantizar una inclusión real de estos alumnos en la comunidad escolar, acceso del alumnado extranjero a una formación con un currículum “chilenizante”, escasa o nula formación de los docentes y de la comunidad educativa sobre tópicos relacionados con migración, interculturalidad, etc. y la barrera idiomática para aquellos estudiantes extranjeros que proceden de países no hispanohablantes.

El informe del Servicio Nacional de Migraciones y el Instituto Nacional de Estadísticas indica que, en diciembre de 2022, la población extranjera ascendía a 1.625.074 personas. De este número, la mayoría proviene de: Venezuela (32,8 %), Perú (15,4 %), Colombia (11,7 %), Haití (11,4 %) y Bolivia (9,1 %) (Servicio Nacional de Migraciones, 2023). Esta población también contempla a un número importante de niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Según el Servicio Jesuita a Migrantes (2024), al año 2022 había 240.586 estudiantes extranjeros matriculados en el sistema escolar chileno, lo que representa un 6,6 % de la matrícula nacional, mientras que en el sistema de educación superior la cifra de estudiantes extranjeros asciende a 34.688, que corresponde a un 2,66 % de la matrícula total. Los grupos de estudiantes extranjeros con mayor presencia en los establecimientos escolares públicos del país el año 2021 eran: venezolanos con 42.275 alumnos, bolivianos con 11.063, colombianos con 10.687, peruanos con 9.449 y haitianos 6.149 alumnos (Mineduc, 2021). Los primeros cuatro grupos pueden presentar distintas dificultades culturales, de adaptación o de otra índole para incorporarse adecuadamente en las clases, pero el último grupo suma a las dificultades anteriores la procedencia de un país cuyo idioma materno es distinto del español (créole y francés), lo que anula las posibilidades de comunicación y, por lo tanto, de integración en el ámbito educativo, social y público (Ministerio de Educación, 2018; Consejo de Europa, 2021).

En cuanto a las acciones que el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) ha emprendido en relación con la situación de los estudiantes extranjeros en el ámbito escolar se pueden mencionar las siguientes:

1) “*Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*”. Se trata de un texto en el que se analiza, por un lado, los principales logros en cuanto al

acceso de los alumnos extranjeros a los mismos beneficios que los alumnos nacionales (útiles escolares, alimentación, etc.) y, por otro, se plantean necesidades que falta por atender y que comprenden un trabajo a más largo plazo, entre ellas, la dificultad idiomática que enfrentan los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es distinta del español. Recientemente, el Mineduc (2024) ha actualizado este documento, poniendo énfasis en el acceso, inclusión y progreso de los estudiantes extranjeros en los distintos niveles educativos; reconocimiento y convalidación de estudios previos; apoyo en la transición del alumnado extranjero a la educación superior técnica o profesional y valoración de la diversidad cultural en el contexto educativo.

2) *“Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas”* (Bahamondes, Flores, Llopis, 2022). Se trata de una publicación elaborada por la Universidad de Chile en conjunto con el Mineduc y está orientada a “sensibilizar y entregar herramientas para la comunicación en contextos de diversidad lingüística y cultural, buscando ser un aporte para los equipos educativos” (Mineduc, 2021: 4). En esta guía, los autores afirman que se necesita desarrollar la literacidad de los aprendientes de español. No solo se debe aprender a hablar, sino también a leer y escribir para facilitar el progreso educativo y la inclusión escolar. Sin embargo, esta guía metodológica carece de una propuesta concreta sobre cómo operacionalizar los conceptos teóricos en una secuencia didáctica que integre los aspectos lingüísticos y favorezca la inclusión cultural de los alumnos extranjeros.

3) Textos *“Español para personas no hispanohablantes en EPJA 1”* y *“Español para personas no hispanohablantes en EPJA 2”*, elaborados por Flores, Llopis, Bahamondes y Valenzuela (2021) para la enseñanza del español por parte del Mineduc. Se trata de dos libros para la enseñanza del español a personas no hispanohablantes pertenecientes al sistema de educación chileno, jóvenes y adultos. Cada uno de estos textos cuenta con su ejemplar para el estudiante en clases, en casa y para el docente que acompaña o monitorea este proceso de enseñanza. Estos materiales fueron elaborados por un equipo de especialistas del área de Español para Extranjeros de la Universidad de Chile, en colaboración con la División de Educación General

del Ministerio de Educación. Ambos textos constituyen un aporte relevante, accesible (se pueden descargar en versión PDF) y gratuito en cuanto a la enseñanza del idioma. Esto representa un avance notorio en cuanto al acceso hacia el conocimiento y práctica del idioma, pues a la fecha no había ningún apoyo formal o institucional sobre este asunto, sino solo propuestas y voluntariados, principalmente, liderados por fundaciones con estudiantes o profesionales interesados en apoyar a los inmigrantes no hispanos, pero sin una formación académica adecuada de lo que significa enseñar el español como segunda lengua (Villalba, 2019). Sin embargo, una debilidad de este material se observa en la necesidad de contar con un mediador o docente que guíe y medie el proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de profesionales capacitados para ello. Sobre todo, considerando que los y las docentes de Lenguaje o de Lengua y Literatura, a quienes se les suele asignar esta tarea, están formados para enseñar el español como lengua materna y no como L2 (segunda lengua). De hecho, el profesorado reclama la falta de formación en estos temas para poder apoyar de mejor manera al alumnado extranjero que se incorpora a las aulas (Mella y Pulgar, 2023; EduGlobal, 2018).

4) *“Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno”* (Bahamondes, Flores y Llopis, 2022). Es un documento de carácter teórico y práctico que ha elaborado el equipo del área de Español para Extranjeros de la Universidad de Chile a petición de la División de Educación General del Mineduc, cuyo objetivo es, primero, proporcionar conocimiento teórico sobre lo que significa aprender un segundo idioma, en este caso, el español, y cómo incluir a estos estudiantes en el sistema escolar chileno y, segundo, dar algunas recomendaciones a las autoridades y a los distintos integrantes de la comunidad escolar sobre cómo usar los materiales existentes y posibles actividades, de modo de asegurar y garantizar la inclusión del alumnado no hispanohablante en los diferentes establecimientos educativos del país.

A las iniciativas ministeriales mencionadas, se suma el libro *“Español para migrantes en Chile I”* de nivel A1 de Rubio y Rubio (2019) de la Universidad de Santiago de Chile. Se trata de un manual de enseñanza del español de 10 sesiones o unidades que orienta al aprendiente sobre el uso

idiomático en actividades básicas y cotidianas como saludos y presentación, alfabeto y números, miembros de la familia, compras, gustos y preferencias, etc. todos los temas articulados según las directrices del MCER (Consejo de Europa, 2021).

1. Situación lingüística del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno

En Chile, existe un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que surge el año 1996, y tiene como objetivo la incorporación lingüística, cultural e histórica de los pueblos indígenas en el espacio escolar. Por supuesto, esto ha tenido un impacto en los diseños curriculares del Mineduc. Sin embargo, el escenario actual exige nuevas miradas que aborden más allá de lo indígena y puedan dar respuesta a la nueva composición cultural del país, principalmente, en el contexto escolar.

La matrícula escolar chilena refleja una composición multicultural, esto significa que en un mismo espacio coexisten estudiantes pertenecientes a diferentes culturas, de diversos contextos, países, lengua materna, etc. Según Bernabé (2012), la multiculturalidad representa un concepto estático, que conlleva a procesos de segregación, de ausencia de convivencia y que se refleja en una actitud paternalista hacia las culturas minoritarias presentes en el territorio. No obstante, el enfoque actual del sistema educativo se orienta hacia una perspectiva intercultural, que favorezca el diálogo, el respeto y la comprensión entre los integrantes de distintas culturas.

Como hemos señalado, la realidad de las aulas chilenas es cada vez más diversa en todos los sentidos. Sin embargo, esta aparente riqueza es invisibilizada en el caso del alumnado migrante que se incorpora al sistema educativo nacional (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Distintos estudios evidencian que, si bien, tienen el acceso garantizado a un establecimiento educativo no ocurre lo mismo con su proceso de inserción y de aprendizaje. En este contexto, Toledo, Cerda y Quilodrán (2022a) destacan que el grupo más afectado es el que tiene una lengua materna distinta del español, por ejemplo, los estudiantes haitianos, que son asignados a los cursos según su edad, porque en su mayoría no se cuenta con información relacionada con

su escolarización anterior, su nivel de español, etc. Esto conlleva a que incluso haya estudiantes en enseñanza secundaria sin siquiera saber leer (Lizasoain y Toledo, 2020).

Los estudios recientes sobre la situación del alumnado migrante en Chile evidencian la falta de una política de Estado que guíe y oriente las acciones educativas y pedagógicas de los establecimientos educacionales (Stefoni *et al.*, 2016). En este momento, cada entidad ejecuta actividades de manera discreta, principalmente de tipo cultural (bailes, comidas típicas, etc.) relacionadas con el alumnado extranjero, sin embargo, estas son de corto alcance y, por lo mismo, no generan un impacto ni contribuyen a la inclusión del alumnado en el espacio escolar. Esto ocurre porque la comunidad educativa intenta hacer lo que puede, pero no cuenta con las competencias ni la formación en lo que se refiere a mediación cultural y lingüística. De hecho, en el estudio de Bravo, Pailahueque y Valenzuela (2019), los padres de hijos inmigrantes chinos, en la ciudad de Temuco, señalan que el sistema educativo chileno promueve una cultura asistencialista, que prioriza el apoyo social por sobre lo pedagógico. En palabras de Stefoni *et al.* (2016), en el sistema educativo nacional se imparte un currículum asimilacionista y chilenizante, no adecuado al contexto y a la diversidad del alumnado.

Gelber *et al.*, (2021) indagan en las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes inmigrantes en Chile, específicamente, de quinto año básico bajo tres dimensiones: creencias, actitudes y expectativas docentes. El objetivo es averiguar si existen diferencias en la escritura de un texto científico (díptico sobre prevención de la contaminación marítima) entre los estudiantes según el país de origen. El estudio concluye que, en general, el promedio del grupo (367 estudiantes) es regular y desmitifica que los alumnos chilenos obtengan mejores resultados que sus pares extranjeros. No obstante, los estudiantes que provienen de Haití, Bolivia y República Dominicana obtienen puntajes más bajos y sobre ellos los y las docentes tienen menos expectativas de que lleguen a la educación superior. No sucede lo mismo con los estudiantes de Perú, Venezuela y Colombia. Es decir, el logro académico se condice también con las expectativas que tienen los docentes sobre estos estudiantes y, por supuesto, en esto incide, por un lado, la capacidad de comunicar de los y las estudiantes inmigrantes

en una lengua que es distinta a la suya y, por otro, los prejuicios raciales por el color de piel (Gelber *et al.*, 2021; Stefoni *et al.*, 2016).

Lizasoain y Toledo (2020), investigan la escritura de 39 estudiantes hispanohablantes (principalmente chilenos) y 29 no hispanohablantes (haitianos) de primer, segundo y cuarto año de enseñanza media o secundaria. Específicamente, evaluaron textos de respuestas abiertas producidos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El objetivo es averiguar cómo evalúan los docentes a los estudiantes haitianos y, secundariamente, en qué aspectos se centran y si existen diferencia entre los grupos de estudiantes. El estudio concluye que la evaluación no contribuye al aprendizaje de los estudiantes haitianos ni al desarrollo del español, pues no se les entrega una retroalimentación que permita mejorar sus futuros textos, sino solo símbolos como X o ✓ y puntaje. También se evaluaron los textos con una pauta, que consideraba aspectos discursivos, léxicos, ortográficos, entre otros, y los resultados demostraron que tanto los estudiantes hispanohablantes como los no hispanohablantes tienen dificultades en algunos criterios como la complejidad léxica. Además, los estudiantes haitianos tienen problemas al organizar sus ideas en comparación a sus pares chilenos, esto refuerza la necesidad de mejorar la retroalimentación para que esta sea efectivamente una instancia de aprendizaje.

Toledo, Lizasoain y Mena (2021) indagan sobre la escritura producida por estudiantes haitianos, específicamente, investigaron 34 textos, los cuales correspondían a respuestas abiertas de pruebas de Lenguaje y Comunicación y textos descriptivos realizados en la misma asignatura. El objetivo es conocer la competencia en español como lengua extranjera de los estudiantes haitianos. Los textos fueron evaluados por los investigadores del estudio y por docentes especialistas en el área, tanto pertenecientes al establecimiento donde cursaban los estudiantes como externos a este. Los resultados indican que los errores gráficos tienen mayor presencia, seguido de los errores gramaticales, discursivos y, por último, los errores léxicos. Los docentes del establecimiento, a diferencia de los demás evaluadores, otorgaron más puntaje a los textos y se enfocaron en la corrección de aspectos superficiales, como la puntuación, en lugar de retroalimentar aspectos discursivos. Los autores concluyen que la escasa

presencia de errores discursivos se debe a que los estudiantes no completaron sus respuestas o bien escribieron frases aisladas. Además, destacan la importancia de estudiar estos errores y la necesidad de formación específica para los docentes sobre el proceso que comprende la adquisición de una segunda lengua.

Mena (2021) realizó un estudio sobre la escritura de 36 estudiantes haitianos pertenecientes al sistema escolar chileno que cursan enseñanza media, cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 18 años. El autor se concentró en la relación inter o intralingüística de los errores detectados, los que se analizaron de acuerdo a tres niveles: léxico, gramatical y textual. Los errores se concentran primero en el nivel gramatical, seguido del léxico y por último el textual, estos dos últimos niveles impactan negativamente en el desarrollo del nivel gramatical, pues afectan a la comprensión de los enunciados. El autor concluye que la muestra del estudio se encuentra en un estadio intermedio de desarrollo de la interlengua, pues utilizan estrategias, como la hipercorrección, que demuestra el conocimiento de restricciones o reglas, pero su aplicación es incorrecta o asistemática. Igualmente, reflexiona sobre la importancia de la expresión escrita en el desempeño escolar, el cual es enseñado por docentes sin la formación sobre aprendizaje / adquisición en español como segunda lengua (Lizasoain y Toledo, 2020).

En la escritura en una segunda lengua, además de las problemáticas expuestas en los párrafos anteriores, se deben considerar otras, por ejemplo, el nivel de competencia del aprendiente en el segundo idioma, su grado de alfabetización en la lengua materna, el conocimiento de los géneros textuales, la transferencia de su lengua materna al idioma que está aprendiendo, etc.

2. Percepciones docentes sobre el alumnado extranjero en el aula de clases

En este apartado consideramos relevante reportar los resultados del censo docente que aplicó la red de servicios EduGlobal y la Fundación Interhumanos, patrocinadas por el Ministerio de Educación y la Municipalidad de Santiago el año 2017 con el objetivo de conocer la

percepción del profesorado sobre la migración en Chile. En este censo participaron 1754 profesores, de los cuales 1033 declararon tener en su sala de clases alumnos inmigrantes. Este censo se aplicó a través de un cuestionario en línea y sus objetivos principales consistieron en 1) identificar la percepción que tienen los docentes de los y las estudiantes migrantes, 2) visibilizar estrategias de inclusión desarrolladas por los docentes y los establecimientos.

En relación con el primer objetivo se abordan cinco dimensiones: factores que influyen en el rendimiento escolar del alumnado migrante, entre los cuales destacan a nivel porcentual “la diferencia curricular que tienen con el currículum nacional” con un 67,3 % de preferencia según la percepción de los y las docentes y “dificultades idiomáticas, en el caso de migrantes NO hispanoparlantes” con un 63,6 %; en la dimensión sobre dificultades de aprendizaje de los estudiantes migrantes, un 72,7 % de los profesores señala que esto se podría deber a la falta de estrategias de apoyo o de nivelación, como cursos de español o la intervención de un mediador cultural y un 64,6 % cree que incide el desajuste entre el currículum del país de origen y el chileno; en cuanto a la dimensión sobre la conducta del alumnado migrante con sus pares chilenos, un 60,1 % de los profesores destacan que tienden a ser más empáticos con el resto; en la dimensión del impacto del alumnado migrante en la convivencia escolar indican que esta se puede ver afectada porque los extranjeros hablan otro idioma (43,3 %) y también por tener costumbres distintas a la chilena (38,3%); por último, en la dimensión sobre el aporte de los estudiantes migrantes en el aula existe un alto porcentaje de acuerdo entre los docentes (sobre 90 %) en destacar la contribución de estos alumnos en cuanto a la diversidad de riqueza cultural, respeto, tolerancia, etc. Estos resultados evidencian la necesidad de explorar y conocer más sobre las problemáticas relacionadas con el uso del español, tanto las necesidades de los alumnos extranjeros no hispanohablantes como también de los docentes que no cuentan con la formación y las estrategias para apoyar a sus estudiantes en el aprendizaje del idioma.

Para responder al segundo objetivo, el cuestionario también considera cinco aspectos: actividades de preparación del docente para su trabajo con estudiantes migrantes, entre los que destacan la dedicación de tiempo

personal a estudiar historia de los países presentes en su aula con un 39,8 %, mientras solo un 7,7 % expresa que toma cursos de especialización sobre estos temas, financiados por la institución donde trabaja; implementación de estrategias docentes para el alumnado extranjero, un 75,5 % de los profesores consultados declaró desarrollar dinámicas de bienvenida al curso y un 72,9 % espacios de reflexión en el aula para temas que surjan de la convivencia entre estudiante migrante y chileno; estrategias que han implementado los establecimientos educativos donde trabajan los docentes en relación con el grupo de alumnos migrantes, las más consideradas, según los docentes, han sido la elaboración y la aplicación de un protocolo de acogida (39,4 %) y la realización de cursos de reforzamiento en distintas asignaturas (37,4 %); apoyo que entrega el establecimiento a estos estudiantes, las opciones de apoyo que más señalan los profesores corresponden a jornadas de actos culturales donde se abordan las fiestas típicas de cada cultura: gastronomía, bailes y música (50,3 %), proyecto educativo que considera la diversidad de origen del estudiante migrante (44,1 %) y espacios y tiempos de reflexión conjunto con otros profesores dentro de la jornada laboral (43,5 %); apoyo que proporciona el equipo directivo en relación a este tema, las opciones que destacan los docentes se refieren al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (65,4 % de preferencias) y también a un trabajo colaborativo entre los agentes involucrados (59,8 %). Estos datos nos permiten visualizar que tanto en las estrategias que aplican los docentes como en el apoyo que brinda el establecimiento se observan diversidad de procedimientos, lo cual indica que faltan lineamientos claros respecto de cómo debe actuar cada establecimiento y cada profesor frente a un estudiante inmigrante hispanohablante y no hispanohablante (por ejemplo, abordar diferencias culturales, curriculares, idiomáticas, etc.). No obstante, es positivo que el establecimiento cuente con un protocolo de bienvenida, pero este y las demás medidas mencionadas anteriormente resultan insuficientes para lograr una verdadera inclusión del alumnado migrante. A esto se suma que los futuros docentes continúan formándose desde una mirada monocultural, considerando que atenderán a estudiantes que comparten los mismos valores, costumbres e idioma. En efecto, la situación actual

evidencia una falta de formación en la comunidad educativa en general frente a la constante llegada de estudiantes extranjeros al sistema escolar.

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores, es imperante modificar las perspectivas y enfoques de formación de la comunidad educativa en torno al alumnado extranjero. Se debe avanzar hacia un enfoque intercultural de enseñanza (Consejo de Europa, 2021) apoyado por la formación inicial docente y por un sistema educativo que provea las herramientas necesarias (EduGlobal, 2018) para lograr una inclusión real y efectiva del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno.

3. Metodología

Con la finalidad de conocer de manera empírica la percepción de la comunidad docente sobre la situación lingüística y cultural del alumnado migrante en el sistema escolar chileno, se formula un cuestionario de percepción que se sustenta en la revisión de estudios actualizados en la temática y en el censo docente (EduGlobal, 2018). Se trata de un estudio de tipo transeccional descriptivo.

3.1. Procedimiento

El proceso de diseño, implementación y aplicación del cuestionario se describe a continuación.

1. En la elaboración de los ítems del cuestionario se tuvo en cuenta algunas de las preguntas que contempla el censo docente (EduGlobal, 2018) como también algunos ítems del cuestionario sobre dificultades que perciben los y las docentes en la universidad sobre el alumnado extranjero (Vine, Sáez, 2019) y del cuestionario del proyecto MigraLingua (Vine, 2023). Por supuesto, con las adaptaciones correspondientes tanto en la formulación de los ítems como también en las opciones de respuesta. Se plantearon 18 ítems, 15 de selección múltiple y 3 de respuesta abierta breve (nombre, edad y profesión).

2. Se validó el cuestionario a nivel de experto. En este proceso participaron 5 docentes laboralmente activos en el sistema escolar chileno. Las principales observaciones que realizaron dicen relación con la

comprensión de las opciones de respuesta, en algunos casos, sugirieron convertir una opción en dos y, en otros, agregar otras posibilidades de respuesta acorde con la realidad estudiantil en el sistema escolar. Se hicieron los ajustes indicados antes de la aplicación a la muestra objeto.

3. Se implementó el cuestionario en línea en la plataforma *Forms de Google*. Este instrumento solo podían responderlo los y las docentes que hayan tenido la experiencia con estudiantes extranjeros en el aula de clases, previa aceptación de un consentimiento informado. Finalmente, se analizaron los datos obtenidos de la aplicación del instrumento.

3.2. Descripción del cuestionario

El instrumento se divide en tres partes. En la primera, el participante debe completar datos relacionados con su nombre, edad y profesión. En la segunda, se le consulta por área de desempeño, años de experiencia docente, región y ciudad donde trabaja, dependencia del establecimiento en el cual trabaja, número total de estudiantes extranjeros que ha tenido durante su experiencia docente y nacionalidades de los estudiantes extranjeros a quienes les ha impartido clases. En la tercera parte se realizan 8 preguntas con opciones de respuesta de selección múltiple (con la posibilidad de agregar nuevas respuestas), las que se analizan en la sección de resultados.

3.3. Muestra

Participaron 36 docentes del sistema escolar chileno: 22 en enseñanza básica (61,1 %), 8 de enseñanza media (22,2) y 6 en otro (parvularia, diferencial y educación de adultos). Del total de la muestra, un 66,7 % trabaja en establecimientos particulares subvencionados y un 22,2 % en establecimientos públicos o municipales. En cuanto al número de estudiantes durante su experiencia docente, un 25 % señala que ha tenido en sus clases entre 4 y 10 alumnos extranjeros, mientras otro 25 % declara entre 11 y 20, incluso, un 19 % precisa haber tenido entre 21 y 40 estudiantes.

Respecto de la predominancia de la nacionalidad de los estudiantes extranjeros, esta coincide en su mayoría con las cifras expuestas por el Servicio Jesuita a Migrantes (2024) sobre la población migrante en Chile,

esto es, venezolana, colombiana, ecuatoriana, peruana, argentina, cubana, haitiana y brasileña.

4. Resultados del cuestionario

En este apartado se describen y analizan las respuestas de los participantes por cada uno de los ítems del instrumento (ítems 11 al 18).

11. De acuerdo con su experiencia ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los alumnos extranjeros en el sistema escolar chileno?

El 50 % de los docentes percibe que estas dificultades se relacionan con diferencias culturales y sociales entre el país de procedencia del estudiante y Chile, un 44 % por diferencias con la cultura escolar de su país y un 42 % considera que las dificultades idiomáticas representan un problema para los extranjeros no hispanohablantes. Estos datos reafirman la existencia de dificultades en diferentes planos, cultural, social y lingüístico como lo reportan el censo docente (EduGlobal, 2018) y estudios recientes en el ámbito que identifican la falta de apertura del currículum escolar hacia la interculturalidad y a la presencia de estudiantes cuya lengua materna es distinta del español (Toledo, Cerda y Lizasoain, 2022b). Estas dificultades contribuyen a la discriminación hacia los estudiantes inmigrantes, que se acrecienta, entre otros factores, por los prejuicios raciales según el lugar de procedencia de los estudiantes (Gelber *et al.*, 2021).

12. ¿Qué dificultades de aprendizaje percibe usted en los estudiantes extranjeros?

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que el docente percibe en los alumnos extranjeros, destacan la falta de conocimientos previos sobre contenidos con un 44 %, dominio deficiente del español y dificultad para comprender explicaciones de la clase con un 25 % cada una y un 22 % de los docentes reconoce que el alumnado extranjero tiene dificultad para expresarse oralmente. Es importante considerar que el Mineduc asegura el cupo y la matrícula del alumnado extranjero en un establecimiento educativo, sin embargo, no se les hace un proceso de nivelación ni de seguimiento, por lo que se desconoce si se logra su inclusión y la progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje en clases. Incluso, Toledo *et al.*,

(2022b) mencionan el caso del alumnado haitiano, de los cuales se desconoce su formación previa, por lo que terminan asignándolos a los cursos según la edad del aprendiente. Entre ellos, exponen una situación particular donde un estudiante de segundo año de enseñanza media (secundaria) no sabe leer ni escribir en español.

13. ¿Qué estrategias DEBERÍA aplicar un establecimiento para lograr la inclusión de los ESTUDIANTES EXTRANJEROS en sus aulas?

Para subsanar o abordar las problemáticas esbozadas en el ítem anterior, los docentes afirman que los establecimientos educativos deberían proporcionar algunas estrategias, tales como: proveer un módulo de inducción sobre temas culturales y sociales propios de Chile y así favorecer la integración de los alumnos extranjeros con un 64 %, ajustar el currículum nacional con un 64 % y un 61 % considera que se debe proporcionar cursos de español para aquellos estudiantes que provienen de países NO hispanohablantes. Estos datos coinciden con la preocupación que muestran los docentes en ejercicio y en formación sobre cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula multicultural (Mella y Pulgar, 2023).

Respecto a la primera estrategia, se observa una escasa preparación en la formación inicial docente sobre temáticas vinculadas a la presencia de alumnado migrante en las aulas, más bien las asignaturas obligatorias apuntan hacia un contexto de aula monocultural (Mella y Pulgar, 2023). No obstante, hay casos excepcionales donde se ofrecen cursos electivos (opcionales) sobre estas materias (Toledo *et al.*, 2022a).

En cuanto a la segunda estrategia, como se señala en la contextualización de este estudio, existen iniciativas ministeriales, por ejemplo, la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes *et al.*, 2021), sin embargo, esta se limita a definiciones teóricas y orientaciones generales sobre lo que significa enseñar a estudiantes cuya lengua materna es distinta del español. En efecto, faltan propuestas concretas sobre cómo abordar el currículum escolar en clases con estudiantes que no hablan español o lo comprenden con dificultad. Toledo *et al.* (2022a) revisan el currículum de la asignatura de Lengua y

Literatura² y concluyen que en los objetivos que allí se plantean se asume que el alumnado participante del proceso de enseñanza-aprendizaje domina las competencias lingüísticas y comunicativas en español. Por lo tanto, si alguien no domina el idioma difícilmente podrá interactuar y mejorar sus habilidades en lectura, escritura y comunicación.

En la tercera estrategia, es importante considerar que la enseñanza de idiomas a inmigrantes, habitualmente, se realiza sin un marco normativo y en ella participan, mayoritariamente, voluntarios y profesionales sin formación específica. Esta concepción de enseñanza genera expectativas inadecuadas en quienes enseñan, debido a que desconocen cómo ocurre el proceso de enseñar una segunda lengua; además, olvidan que las personas inmigrantes “activarán los mismos mecanismos y procesos cognitivos que cualquier otro aprendiz de idiomas” (Villalba, 2019:465). Incluso se cree erróneamente que enseñar una segunda lengua es similar a enseñar la lengua materna (Bahamondes *et al.*, 2021).

14. ¿Qué estrategias DEBERÍA proporcionar el establecimiento a los DOCENTES que reciben estudiantes extranjeros en las aulas?

Los participantes declaran que el establecimiento debería proporcionar formación o estrategias que ayuden a los docentes que trabajan con alumnos extranjeros, por ejemplo, promover la diversidad cultural y lingüística como habilidades transversales en las distintas asignaturas con un 69 %, perfeccionamiento en temas de interculturalidad, migración y enseñanza del español como segunda lengua por especialistas con un 66 % de las preferencias y contar con un protocolo de recepción y convivencia con 61 %.

Las respuestas de los participantes se pueden sintetizar en una estrategia macro, esto es, la comunidad docente en ejercicio y en formación necesitan una preparación en temáticas de diversidad cultural y lingüística para afrontar de mejor manera la docencia en el aula multicultural. Sin embargo, los documentos ministeriales actuales solo proporcionan directrices generales a nivel de definición y descripción, y carecen de

² En el sistema educativo chileno, esta asignatura recibe nombres distintos según el nivel de enseñanza. De primer a sexto año de enseñanza básica o primaria se denomina Lenguaje y Comunicación y desde séptimo año a cuarto de enseñanza media o secundaria se llama Lengua y Literatura.

propuestas concretas, claras, por lo que cada establecimiento reacciona según sus posibilidades y contexto.

Si bien, el Ministerio de Educación (2024) en su *“Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho y educación de situación de movilidad”* plantea líneas de acción sobre el acceso a la educación, la igualdad, entre otros temas, la mayoría de estas serán ejecutados en el corto o mediano plazo, es decir, aún no son implementadas. Además, solo se indica cómo se monitoreará su cumplimiento, pero no cómo se llevará a cabo su implementación en cada establecimiento. Esto puede perpetuar el modo actual, es decir, entregar lineamientos que se relacionen con aspectos culturales folclóricos, en lugar de adaptar las bases curriculares, que es una de las sugerencias de la actual Política. Por lo mismo, Jiménez *et al.* (2020), luego de analizar las orientaciones propuestas por el Mineduc, concluyen que es importante incorporar Equipos de Asesoramientos Escolar que apoyen los centros educativos y a su planta docente en la operacionalización de las recomendaciones del Mineduc.

15. *¿Cómo evalúa a los estudiantes extranjeros que están en sus clases?*

Un aspecto relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a la medición y evaluación del aprendizaje que logra el estudiante, al respecto el 64% de los docentes señala que cuando evalúan aplican el mismo instrumento y pauta de evaluación para todos los estudiantes (nacionales y extranjeros), sin embargo, un 56 % también reconoce que, si bien aplica el mismo instrumento, es más flexible en el uso de la lengua (errores lingüísticos e idiomáticos) y solo un 28 % de los encuestados indica que en las evaluaciones aprovecha de retroalimentar problemas de escritura. Estas apreciaciones coinciden con los resultados del cuestionario que Vine y Sáez (2019) aplicaron al cuerpo académico de una universidad chilena, donde un 55 % del profesorado declara que a la hora de evaluar a estudiantes extranjeros de intercambio en sus asignaturas utiliza la misma pauta para todos, pero es flexible en cuanto al uso de la lengua.

En esta misma línea, resulta pertinente mencionar los hallazgos del estudio de Lizasoain y Toledo (2020), que reparan en que los docentes de

Lengua y literatura se limitan a otorgar un puntaje, un tic o una equis frente a las respuestas escritas del alumnado nacional y haitiano, sin proporcionar ningún tipo de identificación del error cometido ni retroalimentación que permita, por un lado, comprender en qué se equivocaron y, por otro, cómo mejorar sus futuras producciones escritas. Las autoras señalan que se espera que el alumnado no hispanohablante mejore sus habilidades lingüísticas y comunicativas en la asignatura de Lengua y Literatura (Lenguaje), pese a que el profesorado que imparte esta materia no cuenta con la formación ni competencias adecuadas para enseñar el español como segunda lengua. Una comprensión adecuada de lo que significa enseñar el español como L2 implica asumir que el enfoque de adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas es distinto del que se utiliza para el español como lengua materna, porque los aprendientes ya cuentan con un sistema lingüístico que les permite comunicarse.

16. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases con alumnos extranjeros?

En cuanto a las estrategias de enseñanza que utiliza en la clase, el 75 % dice que proporciona espacios de participación para todos los alumnos en igualdad de condiciones, el 72 % señala que incorpora actividades que permitan visualizar las distintas culturas presentes en la sala, el 58 % indica que realiza actividades grupales para que los estudiantes extranjeros interactúen con sus compañeros chilenos, sin embargo, el 36% afirma que utiliza las mismas estrategias que ha usado siempre con los alumnos nacionales. Estas percepciones coinciden con los datos del censo docente (EduGlobal, 2018) en cuanto a que el profesorado intenta hacer lo que cree adecuado frente a estos nuevos desafíos, pese a que estas decisiones no vayan en la dirección correcta.

Las respuestas de los y las participantes son generales y no detallan específicamente mediante qué técnicas logran una participación equitativa de los y las estudiantes, porque diseñar actividades grupales no garantiza que todos participen e interactúen.

Considerando la escasa o nula formación del profesorado en temáticas de interculturalidad, migración, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, etc. es bastante probable que las estrategias que utilicen incluyan una folclorización sobre las diferencias culturales, históricas,

lingüísticas, etc. del alumnado migrante, por ejemplo, a través de ferias multiculturales, bailes y comidas típicas de cada país, etc. que más que incluir segregan al alumnado al resaltar las diferencias entre ellos. No obstante, destaca el interés y la sensibilidad del profesorado por intentar llevar a cabo acciones, pese a no tener la preparación para ello.

17. ¿Qué apoyo proporciona el establecimiento a los estudiantes extranjeros?

Hasta el momento, la principal forma en que los establecimientos educativos abordan la incorporación de estudiantes extranjeros en la comunidad escolar es a través de ferias o talleres de exposición cultural o semana de la interculturalidad con un 36 %, generalmente, a cargo del equipo de convivencia; no obstante, un 42 % señala que el centro educativo donde trabaja no proporciona ningún apoyo en este sentido. Esta percepción coincide con lo señalado en el censo docente (EduGlobal, 2018) y en los estudios recientes del ámbito (Arredondo *et al.*, 2019; Jiménez *et al.*, 2020) en cuanto a que las estrategias de los establecimientos para incluir a los estudiantes extranjeros se limitan a aspectos folclóricos, lo que según Tusa (2013) corresponden a la cultura (tradicional) con “C” mayúscula, restringida a los saberes, por ejemplo, comidas típicas, fiestas, literatura, etc. a diferencia de la cultura con “c” minúscula que comprende el saber compartido o que no es necesario explicar porque todas las personas que residen en ese lugar lo saben (conocimiento operativo).

La reciente actualización de la política sobre estudiantes migrantes (Mineduc, 2024) promueve una educación intercultural que valore las experiencias educativas de los estudiantes. Sin embargo, la falta de preparación docente en este ámbito genera tensiones con las políticas ministeriales (Arredondo *et al.*, 2019). Esto ocurre, porque en los lineamientos anteriores del Mineduc se asume una perspectiva asimilacionista, es decir, no considera la inclusión educativa (Grau-Rengijo *et al.*, 2021). Por lo mismo, resulta difícil proponer modificaciones curriculares que consideren la diversidad presente en las aulas.

18. Desde su experiencia ¿Qué formación deberían recibir los docentes en formación para enfrentar su práctica docente con estudiantes extranjeros en las aulas?

En cuanto a la formación que los y las docentes consideran necesaria para enfrentar las nuevas realidades en el aula de clases, un 83 % estima que es crucial la formación en temáticas de inclusión multicultural en el aula, un 72 % requiere de orientación para adaptar el currículum según las necesidades del curso y un 47 % precisa cursos sobre políticas migratorias en Chile. Estas exigencias se condicen, por un lado, con lo que exponen Toledo *et al.*, (2022a) y Mella y Pulgar (2023) en cuanto a que las mallas curriculares de las instituciones de educación superior que forman a los y las docentes no contemplan asignaturas orientadas a la composición multicultural en el aula, salvo casos excepcionales donde se ofertan, principalmente, cursos electivos en temáticas de interculturalidad, migración, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, por lo mismo, la exposición a estos temas es limitada y ocurre en carreras del área de Lenguaje. Por otro lado, los objetivos declarados en el currículum escolar no contemplan la presencia de estudiantes de diferentes procedencias y lenguas maternas, así lo demuestra el análisis que Toledo *et al.*, (2022a) hacen de las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura.

Conclusiones

La revisión bibliográfica y los resultados del cuestionario permiten afirmar que existe una preocupación por la situación y las necesidades que enfrenta la comunidad migrante en Chile, en el ámbito de la educación. Si bien, se han hecho varios estudios a nivel gubernamental en esta área, es tiempo de operacionalizar aquello a lo que ha arribado la investigación.

Una de las líneas de acción que sugieren los estudios empíricos es la formación docente en temas de inclusión migrante en el sistema escolar chileno. No se trata solo de una necesidad en la asignatura de Lenguaje o Lengua y Literatura, sino que es transversal a todas las disciplinas del currículum. En este sentido, conviene destacar también que el profesorado del área de Lenguaje que se ha formado en Chile tiene una formación centrada en la enseñanza y mejoramiento de las habilidades comunicativas en español como lengua materna y no como L2. Como señalan Bahamondes *et al.* (2022) no es lo mismo adquirir el español como lengua materna que

aprenderlo como una segunda lengua, así como tampoco vivir en el país donde se habla el idioma meta garantiza el dominio lingüístico y comunicativo suficientes para desenvolverse en el plano educativo, etc. En efecto, ser hablante nativo no es suficiente para enseñar un idioma, se requiere de formación y especialización. Precisamente, esta formación permite la aplicación de prácticas inclusivas y la erradicación de la cultura de la folclorización que resalta las diferencias entre los integrantes de la comunidad educativa.

Otra línea de acción se relaciona con el seguimiento y la nivelación que se debiera proveer al alumnado extranjero, principalmente, en aquellos casos donde no se cuenta con información previa sobre el proceso de escolarización del estudiante. Actualmente, se permite el acceso al sistema educativo, pero no hay un seguimiento sobre el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, no se ha implementado un sistema de nivelación curricular que, bien, podría beneficiar al alumnado migrante y al nacional en áreas críticas como la lectura, escritura, entre otras. Para ello, primero se necesita diagnosticar los niveles de competencia del alumnado migrante en los principales ejes del currículum, de modo que el proceso de nivelación esté acorde con las necesidades de los y las estudiantes.

En cuanto a las proyecciones del estudio, podemos señalar que se requiere de trabajos empíricos de tipo longitudinal que consideren un seguimiento al alumnado extranjero en distintos ámbitos (participación, interacción, desempeño académico, etc.), propuestas de nivelación y de evaluación diagnóstica en áreas curriculares prioritarias.

Una de las limitantes de este estudio corresponde al reducido número de participantes que respondió el cuestionario, pese a ello, se resalta la importancia de la propuesta del cuestionario que puede replicarse en nuevas aplicaciones.

Para finalizar, este tipo de trabajo permite visibilizar nuevas líneas de investigación en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, específicamente, vinculadas con la enseñanza y aprendizaje del español como L2 en contextos de migración en diversos contextos (laboral, profesional, escolar, universitario, etc.).

Bibliografía

- Arredondo, E., Márquez, M., García, J. 2019. "Immigration from the perspective of the teacher of mathematics in southern Chile". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), p.145-161.
- Bahamondes, R., Flores, C., Llopis, M. 2022. *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad de Chile.
- Bernabé, M. 2012. "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente". *Revista Educativa Hekadernos*, 1(11), p. 67-76.
- Bravo, N., Pailahueque, M., Valenzuela, M. 2019. "Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile". *Educadi*, 4(1), p. 49-61.
- Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- EduGlobal y Fundación Interhumanos. 2018. *Resultado Cuarto Censo Docente Migración: Su impacto en la práctica docente*.
- Fernández, M. P. 2018. *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Flores, C., Llopis, M., Bahamondes, R., Valenzuela, M. 2021. *Español para personas no hispanohablantes en EPJA I*. Libro del estudiante en clases.
- Jiménez, F., Morales, R., Hernández, M., Fardella, C. 2020. "Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros". *Educação E Pesquisa*, 46, p.1-21.
- Gelber, D., Ávila, N., Espinosa, M., Escribano, R., Figueroa, J., Castillo, C. 2021. "Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura". *Education Policy Analysis Archives*, 29, p. 1-27.
- Grau-Rengifo, Olaya, D., Muñoz, C. 2021. "Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), p.74-102.
- Lizasoain, A., Toledo, G. 2020. "Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile". *Estudios Filológicos*, 66, p. 185–205.
- Mella, D., Pulgar, R. 2023. *Percepciones de los docentes en ejercicio y en formación sobre la situación en aulas multiculturales: Un impacto del proceso migratorio en el sistema escolar chileno*. Tesis pregrado, Universidad de Concepción, Chile.
- Mena, L. 2021. *Descripción de la interlengua escrita en español de estudiantes secundarios haitianos en una escuela de Santiago de Chile*. Tesis de Magíster, Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación. 2024. *Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho y educación de situación de movilidad*. Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior. Mineduc, Chile.
- Ministerio de Educación. 2021. *Apuntes 16*. Centro de Estudios Mineduc.

- Ministerio de Educación. 2018. *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Mineduc.
- Rubio, R., Rubio, M. 2019. *Español para migrantes en Chile 1 Ed.* Santiago: Universidad de Santiago.
- Servicio Jesuita Migrante. 2024. Poblacion migrante en Chile. [En línea]: <https://sjmchile.org/incidencia-y-estudios/poblacion-migrante/> [consulta 18 julio 2024].
- Servicio Nacional de Migraciones. 2023. Estimaciones de Extranjeros. [En línea]: <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/> [consulta 18 julio 2024].
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. 2016. “Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis”. *Estudios internacionales*, 48(185), p. 153-182.
- Toledo, G., Cerda, K., Lizasoain, A. 2022. “Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?”. *Boletín de Filología*, 57(1), p. 449-473.
- Toledo, G., Cerda, K., Quilodrán, F. 2022. “Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos”. *Lengua y migración*, 14(2), p. 129-149.
- Toledo, G., Lizasoain, A., Mena, L. 2021. “Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile”. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(1), p. 27–41.
- Tusa, G. 2013. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes con actividades diseñadas para la pizarra digital. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Hungría: Instituto Cervantes.
- Villalba, F. 2019. Inmigración y enseñanza a adultos. En : J. Basols, B. Gironzetti, L. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Routledge, p.463-476.
- Vine, A. 2023. *Proyecto MigraLingua*. Universidad de Concepción, Chile.
- Vine, A., Sáez, K. 2019. “Perceptions des professeurs concernant les difficultés des étudiants étrangers en échange universitaire”. *Synergies Chili*, 15, p. 57- 70. [En línea]: https://gerflint.fr/Base/Chili15/vine_saez.pdf [consulta 18 julio 2024].



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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>





Compte rendu de lecture





Mémoire de fille, d'Annie Ernaux

Silvana Salvarani

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

silvana.salvarani@umce.cl

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

Annie Ernaux. 2016. *Mémoire de fille*, « En souvenir de Renata et sa chouchoute aimée, Ani ». Paris : Éditions Gallimard.



À la recherche d'une identité.

Mémoire de fille, récompensée par le Prix Nobel de littérature 2022 pour l'ensemble de l'œuvre d'Annie Ernaux (1940).

En 2017, Annie E. a reçu le Prix Marguerite Yourcenar. Un livre d'une précision et d'une puissance fascinantes, qui restitue au plus près les sensations physiques et les émotions d'une adolescente de cette époque. Été 1958. Loin de sa famille pour la première fois, une jeune éducatrice de dix-huit ans dispose de longues vacances, sur le territoire français, dans une colonie de vacances ; elle se découvre ; l'amour, le sexe, le jugement des autres, la lutte pour être jeune, la soif de liberté. C'est un été particulier de la chanson de Dalida *Mon histoire, c'est l'histoire d'un amour*. Il n'y a aucune photo de la fille dans cette colonie de S. dans l'Orne. Cette lecture est féconde, infinie. On écrit sur une adolescente oubliée exactement le samedi 16 août 1958.

J'ai voulu l'oublier aussi cette fille. L'oublier vraiment, c'est-à-dire ne plus avoir envie d'écrire sur elle. Ne plus penser que je dois écrire sur elle, son désir, sa folie, son idiotie et son orgueil, sa faim et son sang tari, Je n'y suis jamais parvenue. (page 17).

Des phrases sur les pages d'un journal avec des allusions à elle, en ce lieu précis du département de l'Orne. C'est comme si cette écriture quotidienne ininterrompue dans l'agenda lui donne un accès à cette date du temps de cet été-là. Ces pages d'inventaire sont au bout de cinquante feuilles. À vingt-cinq ans, plus de onze ans ont passé. On nomme « la fille de 58 » de laquelle on se souvient et de laquelle on entretient ce qui a été vécu. C'est son projet d'écriture vital, capable de faire vivre Annie. Quand elle est seule à se rappeler, s'enchantant comme d'un pouvoir souverain. Rejoindre la gamine du 58, la replacer dans cette saison de chaleur, la grande mémoire peut sembler absurde. Toutefois, Annie veut savoir qui elle est. Donc, l'histoire de l'auteur et de sa vie de monde, bien entendu. La protagoniste est une étrangère qui a légué sa mémoire à l'écrivaine. À chaque fois, c'est comme si Annie était enlevée par la fille qu'elle devenait. C'est la jeune de l'été 58 qui submerge la femme qu'elle est aujourd'hui. À cinquante ans de distance, cette enfant est une sorte de présence réelle. On explose donc de tous les états faits par exemple de « elle » et de « je ». Même sans chute, Annie voit cette gamine provinciale de classe moyenne. Sa mère, dans la cinquantaine ; la veille. Annie est engagée comme monitrice à la colonie. Elle ne veut qu'être laissée seule à l'Orne hors du regard maternel. On la voit, on ne l'entend pas ; tout en elle est désir et orgueil, attente. Et : Elle attend à dix-huit ans de vivre une histoire d'amour. L'écrivaine n'arrête pas, comme si tout devait être dit, et tout à savoir. C'est une illusion romanesque, pour une héroïne de fiction. On replonge dans cet été 1958, celui de sa première nuit avec un homme, à la colonie de S. dans l'Orne. Nuit dans l'onde des chocs s'est propagée violemment dans son corps et sur son existence, durant deux années. S'appuyant sur des images indélébiles de sa mémoire, des photos et des lettres écrites à ses amies ; elle interroge cette fille qu'elle a été dans un va-et-vient entre hier et aujourd'hui. Et on continue à définir le terrain social, familial et sexuel. Il faudra chercher les raisons de l'orgueil et les causes du rêve. L'emploi continu du verbe d'état « être » ; une fille de rien à cette époque d'abîme. Il y a à dire que c'est la première fois qu'elle quitte ses parents. Elle n'est jamais sortie de son trou. Le voyage à Lourdes avec son père ; les vacances, elle reste à lire dans le jardin ou dans sa chambre. Enfant unique ; née après une première fille décédée à six ans et qu'elle-même, Annie E., avait failli mourir du tétanos à

cinq ans. Le dehors, sans lui être interdit, est objet de craintes (pour son père) et de suspicion (pour sa mère). Elle n'a jamais eu le droit d'aller à une surprise-partie. On la surveille ; elle n'a aucune pratique d'autres milieux que le sien, populaire, d'origine paysanne, catholique. À cette distance de temps, elle apparaît à Annie dans une grande insécurité de langage et de manières. Sa vie la plus intense est dans les livres, dont elle est avide depuis qu'elle sait lire. C'est par eux et les journaux féminins qu'elle connaît le monde. Vie nettement à la française. Le quartier l'appelle la fille de l'épicière. Elle vit et se conduit en reine ; elle a tous les droits ; reste à lire au lit, ne met jamais la table. À la maison (dans son territoire), la fille vit dans une espèce d'état naturel. Une *fangirl* ; oser vivre et tomber amoureuse. Elle a la fierté de sa différence de ses désirs comme d'un droit à faire ce qu'elle veut, échapper aux regards des autres. Elle n'a pas de moi déterminé, mais des moi qui passent d'un livre à l'autre. Annie, on la voit arrivant à la colonie comme quelqu'un échappé de l'enclos, Dans un magnifique récit, seule et libre pour la première fois ; un peu craintive. Avide de rencontrer ses semblables. Elle a toujours été tenue par sa mère à l'écart des garçons. La fille en rêve sans arrêt depuis ses treize ans, à Yvetot, ville normande. Elle ne sait pas leur parler, se demande comment font les autres filles qu'elle voit arrêtées en conversation avec les gars. La surveillance de la mère lui provoque la peur d'un châtiment. Elle crève d'envie de faire l'amour. L'acte sexuel flotte en elle dans ce mois de colonie. Son ignorance, son inconnu sur le merveilleux de l'existence ; un grand secret ; cet acte mystérieux sur lequel pèsent l'interdit et l'effroi d'une tentation d'une expérience sacrée. Dans un magnifique récit, Annie Ernaux explore une époque cruciale de sa vie ; la vie de la population française. Son écriture sert à comprendre cette recherche, cette quête, cette interrogation. L'Ernaux crée le plus minutieusement possible le profil de la fille du 58, avide de vivre ; de la bonne élève d'une école pensionnat religieuse. L'imaginaire d'une ado, issue d'une famille modeste et qui aspire à une bohème intellectuelle et bourgeoise. Peut-être, la liberté, la révolte ne se reconnaissent pas en elle ; elle ne se parle ni ne se pense certainement pas ainsi. Mais on la suppose envahie par le trac, à ce moment, parce qu'elle ne s'est jamais occupée d'enfants et sans avoir reçu aucune formation de monitrice, le fait d'avoir l'âge requis -dix-huit ans accomplis- est préparé

pour le stage. Incapacité dans son discours intérieur ; la fille apprécie tout ce qui lui paraît émancipé, moderne, à la page. Les amies de classe du pensionnat tournent autour de l'avenir et de l'existence. Leur ton est vibrant, exalté. Elles proclament que la vie vaut la peine d'être vécue. Voilà les filles qui entrent à la colonie dans un monde bourgeois. La fiche est riche hors d'Annie Duchesnes, nom de jeune fille. Elle préférerait le nom de la mère, Dumenil, doux et assourdi. Marie-Claude et Odile sont les amies intimes de cette fille, Annie D. qu'on la situe dans son bonheur et sa souffrance par rapport aux règles et aux croyances de la société. Ce 14 août 1958, elle fait l'accès aux colonies de vacances. Une fille plutôt grande, brune avec des cheveux longs et des lunettes. L'écrivaine a besoin d'écrire sur le vivant, une vraie entreprise d'assurance d'existence, un dévoilement de jugement dernier. La première nuit, tout est nouveau pour elle. Déconcertée face à la camaraderie entre garçons et filles ; c'est une situation neuve. Elle n'en sélectionne aucun correspondant à son rêve d'une histoire d'amour. La fille du 58 est fascinée de gaieté et de liberté. Il y a trois jours qu'elle est à la colonie. C'est le soir, samedi. On lui propose de danser, il ne cesse de la fixer intensément. Il paraît à peine plus âgé que les autres moniteurs, mais pour elle, ce moniteur-chef n'est pas un garçon, c'est un homme fait. Il l'attire violemment contre son torse, écrase sa bouche sur la sienne. Elle, dans un affolement délicieux, ne revient pas de ce qui lui arrive. Il va beaucoup trop vite, elle n'est pas prête pour tant de rapidité. Elle est subjuguée par ce désir d'homme sauvage qu'il a d'elle. Son flirt, aventure et drague l'emmènent dans sa chambre à elle, la fait déshabiller. Entre ce qui lui arrive et ce qu'elle fait, il n'y a pas de différence. Il force, elle a mal et dit qu'elle est vierge, comme une défense ou une explication. Elle pourrait se rhabiller, le planter là. Elle aurait pu, pourtant l'idée ne lui en est pas venue. Elle n'a pas le droit d'abandonner ce désir furieux qu'elle déclenche en lui, un homme dans un état violent. Elle assiste à ce que lui arrive elle est incapable de trouver dans sa mémoire un sentiment quelconque, encore moins une pensée. Il n'y a pas plus de cinq minutes qu'ils sont entrés dans la chambre noire. Dans son expérience d'homme, l'acte sexuel sera une énigme à propos de sa pensée. Elle collabore à cette sauvagerie masculine. Cela devient une relation normale ; il a une fiancée ; il a vingt-cinq ans. Elle ne sort pas de la stupeur. Pour la fille 58, sa première nuit d'amour, la

nuit du 16 au 17 août 1958 en éprouvant une profonde satisfaction. C'est une soirée d'amour, sa première ; cela n'a été ni l'horreur ni la honte ; seulement l'obéissance à ce qui arrive. Elle le voit massif, surgir au déjeuner le lendemain dimanche ; elle ne l'a pas revu depuis la nuit. Le regard protubérant qui la surplombe, la couvre, chargé de la mémoire de l'obscurité, de la complicité. Le dimanche soir, dans sa chambre à lui. Pour Annie, il n'est pas imaginable qu'ils ne passent plus ensemble l'heure du crépuscule qui vient. Lui, c'est H. ; la fille est dans l'autisme de son désir d'une autre inquiétude nocturne. Elle est sûre de l'avoir à cause de ce qui a eu lieu entre eux. Dans la séquence suivante, il est parti de la chambre. Elle reste debout à l'attendre, croyant qu'il va revenir. Elle passe et repasse la scène dont l'horreur d'avoir été aussi misérable, une chienne qui est venue mendier des caresses et reçoit un coup de pied. Ne reste que cette certitude : Annie D., la petite fille gâtée de ses parents, l'élève brillante est, à ce moment précis, un objet de mépris et de dérision, moquerie. À quel moment de ce dimanche soir, saoulé, ivre, perdue, hagarde, aveuglée, imbécile, idiote, à cause de la nuit d'avant, de leur nudité. Entre la lumière des photos d'alors et la noirceur des souvenirs rejetés, Annie Ernaux revit l'âge de transition qui l'a transformée en femme et en écrivain, interrogeant ses pensées, ses attentes, ses réticences (sans oublier les troubles alimentaires et les angoisses de fertilité) de la « fille de 58 ». L'auteur regarde donc la fille en ce dimanche gris de novembre 2014, qui elle est, la regardant lui tourner le dos, l'homme avec qui elle a été nue pour la première fois, qui a joui d'elle toute la nuit. Il n'y a pas de pensée pour la jeune monitrice. Elle n'est que mémoire de leurs gestes, de ce qui a été accompli. Elle est dans l'affolement de la perte... Des citations fréquentes d'auteurs français, dans des pages pleines d'angoisses et de douleurs secrètes, débordantes d'impulsions et de chants - *l'espéranto de l'amour* - c'est la honte du passé qui génère la mémoire, se révélant comme un cadeau inattendu, une arme indispensable dans cette *lutte avec le réel* qui est au cœur de l'entreprise littéraire d'Ernaux. Tous les autres moniteurs sont déjà au courant de sa passion et initiation sexuelle avec le moniteur-chef. Ils se conduisent comme des spectateurs insensibles. Les filles prêtent leurs corps aux garçons ; en un mot, elles se donnent. La jeune du 58 a prié H la nuit d'avant ; et vient de la rejeter. Elle ne peut être dans un état

traumatisant, au plus haut dans la négation. Même après que, elle croit qu'il voudra d'elle, continuant d'y croire. Elle n'attend que le désir de H sur elle ; elle veut qu'il prenne plaisir, qu'il s'épuise de goût ; elle n'en attend aucun pour elle. La narratrice répète, clarifie, précise qu'elle ne construit pas un personnage de fiction ; elle déconstruit la jeune qu'elle a été. Quand H ne veut plus cette fillette enchantée, dans la sensation de vivre le moment le plus exaltant de sa vie. Sur le mode tragique, lyrique, romantique, humoristique même on relate ce qu'elle a vécu. Être une avant-gardiste de la liberté sexuelle, c'est le point de vue de la société française de 1958.

Vision 1958-2014 d'un groupe de jeunes dans l'euphorie. À la mi-septembre ses parents viendront la voir, la jeune éprouve la stupéfaction de les avoir oubliés radicalement en un mois. Pour glorifier ce moi de 1958, Annie se reconduit de la même façon que Brigitte Bardot, pour ainsi dire. Elle flirte, sans aucune règle. C'est l'image de soi de revendiquer sa possible perte. Dans l'immersion de cet été-là, on retrouve le petit agenda, les lettres et le journal intime. La mère détruit les traces de la mauvaise vie de sa fille devenue prof de lettres, bien mariée et mère de deux enfants. La vérité : sa gosse, œuvre de sa fierté, sa colère, son inconduite du moins scandaleuse. Les insultes, les mépris, les moqueries dans la galerie des deux sexes le premier pour s'amuser, le second ne désapprouvant jamais. Les phrases grotesques à double sens, sans oublier le proverbe favori : L'homme propose, la femme dispose. Les obscénités, des formulations qui déclenchaient la rage, les faussetés de leurs jugements, l'amour fou pour H, n'offusquent pas la fille du 58. H se fiche des filles – d'Annie et de sa fiancée- . Annie se dépersonnalise peu à peu. Ce n'est plus elle-même ni Annie D. Néanmoins elle n'a pas honte du caractère enfermant qu'elle a reçu. En octobre, l'insouciance, la légèreté de sa place dans le groupe entament. L'idée de se résigner lui est venue à ce que le souci de soi ou la dignité aurait dû l'obliger. La vulgarité, les jeux, les rues, les cris ; le bonheur du groupe est plus fort que l'humiliation. Elle aspire à leur ressembler et se laisse faire et aller. Les garçons dominants. Cette sacrée date 1958 rappelle cette soirée et cette nuit lorsque H est devenu son premier amant. H organise une soirée fondue au fromage pour fêter son départ de la colonie le lendemain ; sa blonde fiancée, partie en congé à Caen, n'y serait pas. Hercule après l'acte, lui dit de retourner dans sa chambre car il a besoin de

dormir. Il promet de venir lui dire au revoir le matin à six heures. Joie, paix, le don de soi est accompli. H son amant de toute éternité. Dans l'histoire, le récit autobiographique, le passé chevauche se superpose au présent. Son être d'aujourd'hui en celui du 58 était facilement une illusion quasi mystique. Aujourd'hui, en face de l'écran de l'ordinateur, elle hésite, doute, cependant voudrait téléphoner à H car elle a réussi à avoir ses coordonnées dans l'annuaire. Ernaux obtient nom, prénom, adresse, village, numéro de téléphone de H, toutefois, elle n'arrive pas à composer le chiffre, du moins pour entendre la voix. À l'aube, après la deuxième petite nuit, du 11 au 12 septembre, il ne vient pas lui dire au revoir. H comme prof de gym partait à Rouen sans lui donner aucun rendez-vous. Fixité et pauvreté du rêve d'Annie qui n'a pas permis à la réalité de s'incruster dans la mémoire. Un été, un automne et un hiver ont passé depuis que l'auteur a remplacé la fille qui est elle-même. Elle est enfermée dans une espèce d'immersion sans avenir. Elle existe pour l'écriture, pour faire ressentir un été de jeunesse dans les heures de lecture. Souvent, elle est traversée par la pensée qu'elle pourrait mourir à la fin du livre. Quand même, elle se sent fière de ce qu'elle a expérimenté, la découverte de la liberté, le corps masculin. Elle est dans l'orgueil de l'expérience, de la détention d'un savoir nouveau dont elle ne peut imaginer ce qu'il produira en elle dans les mois qui viennent. L'avenir d'une acquisition est imprévisible. Elle n'est plus la même. Elle a voué un amour fou pour un sexe d'homme. Il lui semble qu'elle a désincarcéré cette demoiselle du 58, prisonnière depuis plus de cinquante ans. Elle est l'enfant de l'été. Ce certain point du passé, en ce moment, est l'avenir de son récit. Devant sa feuille, les années de colonie ne sont pas du passé, sinon profondément, raillent son avenir. Une fille de parents petits commerçants a voulu garder la trace d'un malheur et d'une métamorphose. Garder ses joies et ses peines ; amour perdu ne revient plus jamais. C'est là que la même est, dans la même sensation de désolation, d'attente comme y être plongée de nouveau, supprimait le langage. La jeune fille de 1959 à l'âge de dix-neuf ans. Elle ne voudrait jamais redevenir celle qu'elle était en plein désastre, l'été 59 et l'automne 60. Son passé n'a pas été d'excellence, on la tenait pour une pute sans cervelle ; une Marilynne Monroe. Au milieu de tout cela, elle se découvre anonyme et invisible. Elle est dans un manque indicible. Chaque image l'a dévasté de désir et de douleur. Cette histoire de

H n'est pas éteinte. Sa mémoire ne peut ajouter quoi que ce soit encore ; que signifie qu'une femme se repasse des scènes vieilles de plus de cinquante ans ! ? Son sang arrête de couler. Elle désire mourir seule, enfoncée dans la douleur. Sur Google, elle obtient des nouvelles de H, stature puissante, épaules lourdes, ventre imposant, air de patriarche, forme épaisse du visage, nez fort. Annie regarde des photos en noir et blanc sur Google. Ernaux a rejoint cette femme qui a été elle, fondue en elle. La minette rejetée de l'été dans sa vie amoureuse pour avoir été aimée, pour plaire, pour s'être fait aimer il aurait fallu devenir radicalement autre. On répudie définitivement la petite dame de la colonie ; parfois il semble que c'est une autre personne et non pas elle, l'auteure. C'est une honte de plus que celle d'être enfant d'épiciers-cafetiers. C'est le dommage de la fierté d'avoir été un objet de désir ; d'avoir considéré comme une conquête de la liberté sa vie de troupeau séduire H coûte que coûte, au plaisir du corps. La femme de dix-neuf ans est devenue la proie de la passion la plus triste qui soit dans l'excès de la honte ; une lutte dont la perspective de la victoire va s'éloigner. Son mal, on croit qu'il est uniquement moral ; le lien avec H a provoqué des conséquences même dans la nourriture. Il n'y avait pas de médecine contre un rêve failli. La toute-petite est retombée du côté du père, face à la mère déçue. L'ancienne fille est semblablement indésirable sur son état déprimant face à une société toujours cruelle. Une grande richesse d'adjectifs qualificatifs fait un syntagme nominal de qualité. De là, on assiste à l'attribution, au passage du Prix Nobel à la paternité française complète ; à l'une des voix les plus influentes, autorisées du panorama, de la scène culturelle française. Être interne, emprisonnée ; cinq mois à l'École normale de Rouen pour devenir institutrice. Le séjour de normalisme (1960). Elle s'est trompée d'avenir. Les événements transforment vraiment. Elle part d'Yvetot à Londres. Dans une situation de servilité, Annie est fille au pair. Sa détermination de posséder l'anglais à fond (immersion dans la langue étrangère). Elle est horrifiée à l'idée de penser en anglais. C'est *la fille de Londres*. Ces mois d'Angleterre chez les bonnes femmes ou mères de famille anglaises, ni flirt, ni amour dans son horizon. Tout ce que l'auteur écrit déjà sur elle, cela vaut pour ce qu'elle a rédigé sur elle. Il n'y a pas d'arrangement possible avec la réalité. Flux de pensées, de souvenirs, sur les photos qu'Annie a d'elle-même au pair en Angleterre ;

c'est une fille aux apparences boulimique et sans règles, qui repousse avec hauteur les tentatives masculines. Elle se rétracte de leurs illusions car toute la mémoire de la colonie est murée. Écrire un livre pour briser le charme de la fille de 58 ans. Cette Annie Duchesne, immature mais avide de vie, de nourriture, de sexe et d'expériences. L'Annie du présent tente de se libérer de ce fantôme du passé en retraçant sa première expérience de vie d'adulte dans la colonie de vacances de l'Orne en août 1958. Un combat avec la mémoire sans rabais ni embellissement, comme c'est le cas dans le style d'Ernaux, retrace un des carrefours existentiels de sa vie. On ne peut pas le classer juste comme un roman, mais plutôt comme un récit de ses névroses adolescentes. Un passé de *fille de rien* ; Annie consolide son oubli. La réalité se met d'elle-même à distance. Elle commence à faire de sa personne un être littéraire, quelqu'un qui vit les choses comme si elles devaient être écrites un jour. Après un an chez les Portner, la protagoniste revient à Yvetot pour s'inscrire à la fac de Rouen. Elle marche vers l'amour de la philo et des lettres. Quatre ans avant, elle avait quitté sa vie de monitrice ; sa vie d'à peine vingt-deux ans lui était présente : brillante étudiante de lettres qui n'a plus rien à voir avec la fille du 58.

Explorer l'abîme entre la réalité déconcertante de ce qui se passe au moment où cela se produit et la bizarre irréalité qui, des années plus tard, masque ce qui s'est passé. La dernière phrase de ce livre introspectif dit tout en trois lignes. Ces pages accrochent le lecteur et mènent plutôt sur des doubles pistes : l'une qui concerne l'auteur et l'autre qui mène, avec le souvenir, à la fille « locataire » du corps mature du lecteur.

Explorer le gouffre entre l'effarante réalité de ce qui arrive, au moment où ça arrive et l'étrange irréalité que revêt, des années après, ce qui est arrivé (page 165).

On ne peut éviter le questionnement constant de l'auteur. On se retrouve d'abord avec les angoisses de ceux qui font face à de nouvelles expériences, avec la naïveté de ceux qui ont vécu une vie protégée par des parents un peu harcelants, mais je pense qu'ils sont tout à fait en accord avec l'année où est né ce monologue, 1958. Ses rébellions, ses humiliations, son inadéquation au point de souffrir de boulimie, voire d'aménorrhée. Se fermer, chercher dans le bureau qui offre un refuge sûr contre la souffrance... jusqu'à la maturation. Un voyage qui emmène l'auteur pendant

environ quatre ans et enfin la prise de conscience d'elle-même, l'acceptation de ce qui s'est passé, de ses expériences et à l'horizon l'arrivée d'un vrai sentiment. Beau, très beau, bien que féroce dans certains passages, féroce pour la façon dont on peut se détruire avec une faible estime de soi. Un voyage très intéressant et intense qui est aussi une invitation à l'introspection. Recommandé aussi bien aux hommes pour comprendre le féminin qu'aux femmes, comme miroir dans lequel se refléter.

Étudiée et publiée dans le monde entier, elle a réinventé dans ses livres les voies et les possibilités de l'autobiographie, transformant le récit de sa propre vie en un instrument pointu d'investigation, d'enquête sociale, politique et existentielle. Considérée comme une classique contemporaine, elle est appréciée par des générations de lectrices et lecteurs. *Mémoire de fille*, réflexion très puissante sur l'écriture et sur une époque cruciale de l'existence, c'est le livre, interdit et innommable, que l'auteur a poursuivi toute sa vie.



© Synergies Chili, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

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

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

Libia Rosa Justo est professeur de français langue étrangère. Licenciée en langues modernes à l'Université Centrale du Venezuela, titulaire d'un D.E.A en sciences du langage et didactique des langues à l'Université des Antilles et Guyane-France, scolarité du doctorat en linguistique, option didactiques des langues à l'université Laval-Canada. Elle s'est spécialisée dans l'analyse de la gestion de la cohérence dans des textes argumentatifs produits par des étudiants universitaires. Elle s'intéresse aussi à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE, ce qui l'a menée à faire des formations courtes et un "diplomado" dans ce domaine. Elle a publié quelques articles dans le domaine de la didactique de l'écrit et de la linguistique textuelle. Entre 2002 et 2018, elle a été professeur de FLE au Département de Français de l'École de Langues de l'Université des Andes -Venezuela. Depuis 2019, elle travaille à l'Institut Français du Chili comme enseignante dans des cours pour différents publics. Depuis 2021, elle est évaluatrice du DELF et du DALF.

Ivette Norambuena-Sandoval est professeur en éducation « diferencial », spécialisée en déficience intellectuelle et handicaps multiples, titulaire d'un master en gestion pédagogique et curriculaire. Elle possède une vaste expérience dans le système scolaire auprès d'élèves en situation de handicap. Chercheure principale dans le cadre d'un projet de recherche sur le handicap multiple, financé par la Direction générale de la recherche de l'Université de Playa Ancha. Actuellement, elle est maîtresse de conférences associée à temps plein à l'Université de Playa Ancha, où elle enseigne au niveau licence et master dans le domaine de l'éducation spécialisée, plus précisément l'éducation des personnes en situation de handicap. Elle est également coordinatrice de la recherche pour la Faculté des sciences de l'éducation. Ses domaines de recherche incluent : le handicap, le curriculum et l'éducation.

Benoît Mathot est licencié en philosophie et en sciences des religions (Université Catholique de Louvain, Belgique) et docteur en théologie (Université Laval, Québec et Institut Protestant de Théologie, Montpellier). Il enseigne la théologie fondamentale et l'anthropologie théologique à la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, où il est aussi directeur de l'Instituto de Estudios Religiosos.

S. Licarayén Torres Muñoz OP est religieuse Dominicaine de la Présentation. Elle a reçu sa formation religieuse au Chili et en France auprès de l'Institut d'Études de la Conférence des Religieux et Religieuses de chaque pays. Elle est actuellement étudiante du programme de Licenciatura en Ciencias Religiosas y Estudios Pastorales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, et assistante de recherche pour le projet de recherche ICALA: "El lugar (o no-lugar) del acompañamiento espiritual en el sistema de salud chileno. El caso del Hospital Carlos Van Buren de Valparaíso".

Achir Fouad est enseignant-chercheur à l'Université Hassan II de Casablanca, Maroc, où il occupe actuellement le poste de maître de conférences à la Faculté des Sciences d'Aïn Chock de Casablanca, Maroc. Titulaire d'un doctorat en linguistique formelle, ses travaux de recherche portent sur des thématiques diversifiées, notamment les sciences du langage, les sciences du discours et la communication. Animé par une passion profonde pour l'enseignement et la transmission du savoir, il intervient également en qualité d'enseignant vacataire auprès des étudiants de Master à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Mohammed V de Rabat, Maroc. Parallèlement, il participe activement à l'avancement des recherches en linguistique et en sciences du discours, tout en contribuant à la formation et à l'accompagnement de la nouvelle génération d'universitaires et de chercheurs.

Nawal Boudechiche est professeur de Didactique du français langue étrangère à l'Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, en Algérie. Son axe de recherche est la compétence communicative écrite et orale à l'aune de la translittératie, du plurilinguisme et de la technopédagogie. De ce fait, elle accrédite la thèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère a pour finalité le développement d'une compétence d'élaboration de

connaissances disciplinaires, pluridisciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires, pour favoriser la formation de *hard skills* et de *soft skills*, concourant à l'amendement du profil des étudiants de langues à l'aune des exigences sociétales et socioprofessionnelles.

Ana Vine Jara est professeur d'espagnol, titulaire d'un master en linguistique appliquée et d'un doctorat en linguistique de l'université de Concepción. Elle est professeur adjoint au département d'espagnol de l'université de Concepción. Ses domaines de recherche sont les suivants : linguistique appliquée, enseignement et évaluation de l'espagnol langue étrangère, méthodologies d'enseignement des langues et rédaction académique.

Daniela Novoa Venegas est professeur d'espagnol et titulaire d'une maîtrise en linguistique appliquée de l'université de Concepción. Ses domaines de travail correspondent à la linguistique appliquée et à l'enseignement de l'espagnol en tant que langue maternelle et seconde.

Juan Pedro Rojas est professeur du cours de Lettres Espagnol à l'Université de Brasília (Brésil) et du Département de Langues Étrangères et Traduction de cette même université. Il a obtenu son diplôme de professeur de portugais à l'Université Nationale de Rosario (2000) et son diplôme de professeur d'Espagnol Langue Étrangère à l'Université de Brasília (2006). Il détient une maîtrise en Linguistique Appliquée de l'Université de Brasília (2006) et un doctorat en Théorie Littéraire (2015), toujours de cette même université. Il a été vice-chef du Département de Langues Étrangères et Traduction (Institut des Lettres). Il a coordonné le Congrès International des Humanités dans le cadre du partenariat international avec l'UMCE du Chili. Il a également coordonné le Programme d'Initiation à l'enseignement (2022-2024) pour les étudiants du cours de Lettres Espagnol à l'UnB. Ses domaines d'intérêt actuels sont la littérature comparée argentine et brésilienne.

Edzon Castillo Montoya est professeur de langue espagnole et diplômé en éducation de l'Université de Playa Ancha, titulaire d'un diplôme en poésie chilienne, d'un diplôme en littérature et pensée féminine latino-américaine et d'un diplôme en littérature espagnole de l'Université Pontificale Catholique de Valparaíso, ainsi que d'une maîtrise en littérature espagnole et hispano-américaine de l'Université de Barcelone. Actuellement doctorant dans le programme de littérature de l'Université Pontificale Catholique de Valparaíso, bénéficiant de bourses de l'ANID et de la PUCV. Ses recherches se concentrent sur la poésie hispano-américaine, la théorie et la critique littéraire, ainsi que la littérature comparée.

Auteur de compte rendu

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.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Éléments sous droits d'auteur –

– Décembre 2024 –

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





Projet pour le n° 21 - Année 2025

La thématique du prochain numéro de la revue *Synergies Chili* est la suivante :

Lettres en transit : rencontres, défis et perspectives de recherche actuelles sur la littérature hispano-américaine

Ce numéro est coordonné par **Luis Alberto Farías Duque** (Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, Chili).

Pour tout renseignement (appels, consignes aux auteurs, calendriers), consulter la page d'accueil de la revue : <https://gerflint.fr/synergies-chili> et prendre contact avec la Rédaction :

➤ **Contact de la rédaction** : synergies.chili@gmail.com

© *Synergies Chili* n° 20, Année 2024.

GERFLINT, Pôle éditorial international

– Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur – 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° 20 / 2024

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° 20 / 2024

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

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

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Notre propos dans le numéro 20 de *Synergies Chili* se penche sur les dynamiques contemporaines au niveau de l'éducation, des langues et des cultures vis-à-vis de la pluralité et de la complexité des contextes sociaux. Il s'agit des défis qui appellent une réflexion théorique intégrative articulant l'inclusion et la transmission comme des processus interdépendants. Qu'il s'agisse de l'intégration des élèves migrants dans les systèmes scolaires, de l'adaptation phonologique dans les emprunts linguistiques, ou encore de la transmission des valeurs culturelles par le biais de projets éducatifs, chaque domaine met en lumière les tensions entre diversité et universalité.

ISSN 2260-6017

