

Numéro 21 / Année 2025

Synergies Chili

Revue du GERFLINT

Lettres en transit : rencontres, défis et perspectives de recherches actuelles sur la littérature hispano-américaine

Coordonné par Luis Alberto Farías Duque



Synergies Chili

Numéro 21 - Année 2025

**Lettres en transit : rencontres, défis et
perspectives de recherches actuelles sur la
littérature hispano-américaine**

Coordonné par Luis Alberto Farías Duque



REVUE DU GERFLINT
2025

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
17, rue de la Ronde mare
27240 Sylvains-lès-Moulins - France

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

Siège de la rédaction au Chili

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

Comité scientifique

Isabel Alvarado Gutiérrez (Universidad de Concepción, Chili), Marie-Noëlle Antoine (Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, France, Amérique latine), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Universidad de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha, Chili).

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).

Numéro financé par le GERFLINT

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 21 / 2025
<https://gerflint.fr/synergies-chili>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Data.bnf.fr
DOAJ
Dialnet
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
Latindex (repertorio)
Linguistics Collection (ProQuest)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
Open policy finder (OPF)
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
Social Science Premium Collection (ProQuest)
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- 2025 - Pôle Éditorial International





Synergies Chili n° 21 - Année 2025

ISSN 0718-0675 / ISSN en ligne 2260-6017

Lettres en transit : rencontres, défis et perspectives de recherches actuelles sur la littérature hispano-américaine

Coordonné par Luis Alberto Farías Duque

Sommaire

Luis Alberto Farías Duque	9
Présentation du numéro 21	

Dossier monographique : recherches actuelles en littérature hispano-américaine

Edzon Castillo Montoya	21
<i>Música esdrújula</i> (2015) de Pedro Antonio González : une approche évidente du romantique, du grotesque et du symbolique	
Valentina Carrasco Ahumada	35
Les poétiques migrantes dans une perspective afrocentrique: une proposition de décolonialité et d'antiracisme dans l'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul	
María Loreto Contreras Godoy	67
La révolution imaginée. Fictionnalisation de l'histoire dans la production dramatique par Elena Garro et Flora Lauten	
Francisca López Molina, Marlon Toro Ortiz	89
La construction de l'idole musicale en tant que personnage et performativité. Une étude des écrits biographiques sur Charly García et Fito Paez	

Cristián Basso Benelli, Manuel Quiroz Guzmán.....	115
Le discursif, l'esthétique et le communautaire dans <i>Pastizales del espejismo</i> , de Samir Nazal	

Section Innovation et motivation dans l'enseignement du français langue étrangère

Ana Milena Mujica-Stach, Alejandro Villalobos-Clavería	143
Habilidades promovidas en el currículo y los textos escolares de Educación Parvularia para el ámbito "interacción y comprensión del entorno"	

José del Carmen Eliud Arias González, Maria Elena Lobaton Urgel.....	161
Apprendre le français avec des contes classiques : une expérience didactique chez les enfants au Chiapas, Mexique	

Abdeljalil Akkari	179
Vers une éducation interculturelle inclusive : repenser l'école à l'heure de la diversité et des défis mondiaux	

Behrooz Rahnama, Roya Letafati.....	195
Impact de l'approche neurolinguistique sur l'estime de soi et la motivation des apprenants en français langue étrangère	

Varia

Ivette Norambuena-Sandoval.....	217
Revue systématique de l'état de l'art de la littérature internationale et chilienne sur les approches curriculaires fonctionnelles et écologiques dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés (2000-2023)	

Entretiens avec...

Anne Aubry.....	237
« Ce goût que j'ai toujours, de la feinte avec le réel » Entretien avec Lola Lafon	

Ignacio Reyes Cayul	257
Entretien avec Valérian Bayo-Rahona	

Annexes

Profils des auteurs	265
Projet pour le n° 22 – Année 2026	271
Consignes aux auteurs	275
Publications du GERFLINT	279



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Présentation du numéro 21

Luis Alberto Farías Duque

Université Métropolitaine de Sciences de la Éducación, Chili

alberto.fariasd@gmail.com

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

Entre le 4 et le 5 septembre de cette année se sont tenues, à l'Institut d'Esthétique de l'Université Pontificale Catholique du Chili, les Journées *Comment et pourquoi écrire une histoire féministe de la littérature chilienne ?*

Cet événement a réuni un groupe important d'universitaires et de personnalités reconnues du monde de la culture — Lorena Amaro, Natalia Cisterna Jara, Romina Pistacchio Hernández, Hugo Herrera Pardo, Macarena Urzúa, Tania Diz, Paula Miranda, Fernanda Moraga, Alicia Salomone, Nadia Prado, Lorena Garrido, Sebastián Cottenie, Ignacio Sánchez Osore, Gabriela Alburquenque, Andrea Kottow, Ana Traverso, Ignacio Álvarez, Mónica Barrientos, Macarena Areco, Alejandra Bottinelli, Montserrat Arre, Ainai Morales, Sarissa Carneiro, Bernarda Urrejola, Ángel Álvarez, Antonia Viu, Osvaldo Carvajal et Valeria de los Ríos — provenant de différentes universités chiliennes et étrangères, afin de débattre de la nécessité de rédiger une œuvre de référence pour l'étude de l'histoire de la littérature féminine du pays dans une perspective féministe.

Ces deux longues journées de discussions intellectuelles ont permis d'analyser, entre autres, l'importance du travail de récupération des archives que la critique littéraire féministe — depuis les années 1980 — mène de manière continue pour ordonner et reconstruire les généalogies de la littérature des femmes selon les différentes périodes de l'histoire nationale. On y a également abordé les multiples problèmes de réception que ces textes ont rencontrés au sein d'un canon littéraire chilien historiquement androcentré, ainsi que les difficultés à capter l'attention

d'un public non académique à une époque où l'intelligence artificielle commence à dominer les divers champs du savoir et sert de modèle de pensée et de guide pour une grande partie de la population.

Par ailleurs, le groupe d'universitaires a débattu d'autres questions, telles que la valeur que pourraient avoir, pour la réflexion sur la littérature féministe chilienne, le genre sexuel et la dimension indigène ; le type d'ouvrage que l'on souhaite élaborer (panoramique ou critique), ou encore les critères de sélection des autrices qui seraient retenues pour le recueil.

Bien qu'il se soit agi d'un colloque particulièrement productif sur le plan du débat disciplinaire, ce type de rencontre met en évidence les innombrables facettes que présente un problème épistémologique aussi spécifique que celui d'examiner l'histoire de la littérature féministe d'un seul pays.

Je souhaite vous raconter et vous expliquer en détail cette expérience, chers lecteurs et lectrices de *Synergies Chili*, non seulement dans le but d'introduire la présentation du numéro 21 de notre revue, mais aussi parce que celle-ci fonctionne comme un exemple des multiples difficultés propres au choix d'un travail de recherche monothématique.

Lorsque notre équipe a décidé de proposer un dossier sur la littérature hispano-américaine, et plus particulièrement sur la littérature chilienne, nous souhaitions ouvrir un nouvel espace académique destiné aux spécialistes de la discipline — en particulier aux jeunes chercheurs — afin d'enrichir et de nourrir la discussion contemporaine sur la recherche dans le champ des études littéraires au niveau national.

Cependant, pour éviter de configurer un numéro d'une seule thématique, comme c'est souvent le cas dans les revues de ce domaine, nous avons décidé d'ouvrir un appel à textes couvrant un large éventail de lignes de recherche (Littératures des femmes et des dissidences ; Littératures indigènes et régionales ; Littératures coloniales ; Littératures du XIX^e siècle et le modernisme ; Littératures du XX^e siècle et des avant-gardes ; Écritures du moi : biographie, autobiographie, mémoires, chroniques, épistolaires, récits de voyage, essai, etc. ; Réflexions sur la science-fiction et les dystopies ; Archives et presse ; Nouvelles perspectives à propos de la bande dessinée, de l'album illustré et du roman graphique en Amérique latine au XXI^e siècle ; Littératures du corps ; Échos de la poésie chilienne ;

Narration chilienne des XX^e et XXI^e siècles ; Propositions et séquences pédagogiques sur la littérature chilienne à l'école ; Théorie littéraire hispano-américaine ; Historiographie de la littérature en Amérique latine ; Création littéraire à l'époque du numérique ; Théâtre et dramaturgie).

Nous savons qu'un phénomène social et artistique tel que la littérature ne peut être isolé des débats qui traversent le monde de la culture ; c'est pourquoi, à intervalles réguliers, il se voit touché par les thèmes émergents issus des débats mêmes de la société. Le texte littéraire est, en conséquence, un tableau qui reflète les traditions, les intérêts et les inquiétudes des individus. D'autre part, la littérature hispano-américaine se comprend comme un amalgame culturel né de la diversité des mœurs et des pensées des peuples de la région, une construction esthétique et idéologique complexe, en perpétuel mouvement et en constante évolution à l'échelle mondiale. Son historiographie distingue plusieurs périodes :

1) La littérature coloniale — où les thèmes majeurs sont la fascination, presque mythologique, pour la découverte de terres inconnues et le conflit religieux entre chrétiens et indigènes. Elle se manifeste à travers les lettres de conquérants, la poésie épique, l'écriture religieuse et les chroniques historiques. Parmi ses auteurs représentatifs, on retrouve Inca Garcilaso de la Vega, Felipe Guamán Poma de Ayala, Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, Juan de Santa Gertrudis, Sor Juana Inés de la Cruz, Juan de Espinosa Medrano, Juan del Valle y Caviedes, Carlos de Sigüenza y Góngora et Eugenio Espejo, entre autres.

2) La littérature du XIX^e siècle, marquée par les indépendances, la formation des États-nations, l'abandon progressif de l'influence espagnole dans certaines sphères de la société (à l'exception du domaine religieux) et le débat autour de l'opposition entre civilisation (pensée européenne, progrès urbain, développement économique, cosmopolitisme, homme blanc) et barbarie (pensée autochtone, Indien, gaucho, noir, colonisé, campagne comme symbole de retard technologique). Cette période est influencée par le mouvement romantique et voit émerger le modernisme dans divers genres : roman historique, roman de mœurs, roman réaliste et naturaliste, poésie romantique et moderniste, essai social et chronique littéraire-journalistique. Parmi les auteurs les plus connus figurent José

Mármol, Esteban Echeverría, José María Alcázar, Jorge Isaacs, Alberto Blest Gana, Federico Gamboa, Manuel Zeno Gandía, José María de Heredia, Julián del Casal, Rubén Darío, Simón Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello, Manuel González Prada, José Martí, Manuel Gutiérrez Nájera, José Enrique Rodó et Arturo Ambrogi Acosta, entre autres. Quant aux autrices les plus étudiées, on retrouve Flora Tristán, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Rosario Orrego et Clorinda Matto de Turner.

3) La littérature du XX^e siècle et la naissance des avant-gardes — une période inspirée par divers processus révolutionnaires tels que la Révolution mexicaine, la Révolution russe, la Première Guerre mondiale, la Révolution espagnole, la Deuxième Guerre mondiale, la modernisation technique des villes latino-américaines, l'industrialisation des moyens de production et l'instauration d'une économie capitaliste, l'influence de la pensée psychanalytique, les conflits indigènes et le débat sur l'organisation patriarcale de deux espaces sociaux distincts : le productif (public) et le reproductif (privé).

Parmi les auteurs représentatifs de cette époque figurent Vicente Huidobro, Jorge Luis Borges, César Vallejo, Pablo Neruda, Pablo de Rokha, Oliverio Girondo, Laura Méndez de Cuenca, Luisa Capetillo, Delie Rouge, Amanda Labarca, Alfonsina Storni, Gabriela Mistral, Magda Portal, Marta Brunet, Roberto Arlt, María Luisa Bombal, Salvador Novo, Victoria Ocampo, José Vasconcelos, Octavio Paz, Ernesto Cardenal, Nicolás Guillén, Nicanor Parra, Enrique Lihn et Jorge Teillier, entre autres. Les genres discursifs les plus cultivés durant cette période incluent la poésie d'avant-garde, la narration expérimentale, le roman révolutionnaire, le roman du dictateur, le roman indigéniste, la chronique urbaine, l'essai critique et le théâtre d'avant-garde.

4) La littérature du « Boom » latino-américain (1960 – 1970) — c'est-à-dire l'ensemble des œuvres littéraires, en particulier les romans d'une nouvelle génération d'écrivains qui s'est formée après les événements de la Révolution cubaine. À cet égard :

[L]a génération de ces nouveaux narrateurs latino-américains était composée des écrivains suivants : les Mexicains Carlos Fuentes, Juan Rulfo et

Vicente Leñero, le Péruvien Mario Vargas Llosa, le Colombien Gabriel García Márquez, les Argentins Manuel Puig [et Julio Cortázar], l'Uruguayen Juan Carlos Onetti, le Paraguayen Augusto Roa Bastos, les Cubains José Lezama Lima et Guillermo Cabrera Infante, et le Chilien José Donoso. (Bibliothèque nationale du Chili, 2025).

Ce qui est également important pendant cette période, c'est que la littérature latino-américaine devient plus connue et diffusée grâce au développement du marché éditorial et à la publication de romans célèbres tels que *Rayuela*, *La ciudad y los perros*, *Hijo de hombre*, *Hombres de maíz*, *El señor presidente*, des œuvres liées à la thématique du réalisme magique, de la fiction historique ou du roman fantastique, etc. De plus, Pablo Andrada (2003) mentionne qu'à cette époque — parallèlement au « boom » — apparaît une « poétique nouvelle » qui a recueilli en tant que sujet le problème de la colonisation et de la conquête comme un passé persistant dans la région, lequel, avec les éléments du présent, commence à construire un tout indivisible qui aide à agglutiner l'histoire et la culture des communautés centrales et périphériques des pays du continent (párr. 3).

On assurerait ainsi la continuité de la configuration d'une littérature sous-continentale latino-américaine qui servirait de référence sur la scène littéraire mondiale. Mais ce serait la fonction du lecteur qui jouerait un rôle particulièrement important dans l'événement du Boom. Nous considérons donc que l'écrivain, l'œuvre et le lecteur formeraient un triptyque inséparable, intimement lié à la société et à la nouvelle esthétique en émergence. (Pablo Andrada, 2003, párr. 4)

5) La littérature du « post-Boom » est constituée de quelques noms importants tels qu'Alfredo Bryce Echenique, Isabel Allende, Laura Esquivel, Reinaldo Arenas, Elena Poniatowska, Antonio Skármeta, Roberto Bolaño, Pedro Lemebel, entre autres. Elle se développe dans une période historique marquée par la massification des moyens de communication, où des genres comme la chronique littéraire-journalistique connaissent un grand essor sur le continent.

D'ailleurs, il faut souligner que l'écriture de la poésie post-dictature, notamment au Chili, reste vivante pendant cette époque, avec des représentants tels que Teresa Calderón, Soledad Fariña, Thomas Harris, Eugenia Brito, Elvira Hernández, Elicura Chihuailaf et Raúl Zurita. De même, la narrative chilienne récente (Alejandro Zambra, Alejandra Costamagna,

Nona Fernández, Benjamín Labatut, Daniela Catrileo) et la poésie chilienne du XXI^e siècle (Héctor Hernández Montecinos, Paula Ilabaca, Ivonne Coñuecar, Gladys González, Cristián Basso Benelli) continuent d'être des genres fondamentaux pour la culture nationale. Les revendications des dissidences, des féminismes, les affects, les rappels de la violence de la dictature, les luttes des mouvements sociaux (étudiants, enseignants, travailleurs), le conflit entre le peuple mapuche et l'État chilien, l'instauration de la constitution de 1980 et l'économie néolibérale sont autant de thèmes explorés par ces mouvements littéraires (Farías, 2023 : 59).

Notre intention est de présenter un dossier général, non sectorisé, qui puisse servir de moyen de découverte pour de jeunes enquêteurs et enquêtrices, ainsi que de nouveaux corpus d'étude de la littérature latino-américaine, cadre de manifestations hétérogènes qui reflètent les tensions culturelles de la région.

Les travaux présentés dans ce dossier n'obéissent pas à une décision thématique hiérarchique : ils naissent de la liberté de recherche de chaque auteur et autrice, et ne sont pas fruit de la pression de la compétition presque mercantile des productions en série d'articles scientifiques qui affecte aujourd'hui le travail des professeurs et chercheurs universitaires. Ces articles ont été écrits par des spécialistes chiliens qui, connaissant le panorama de publication de textes scientifiques dans les revues du domaine de la littérature en espagnol, ont valorisé l'espace de notre revue pour présenter ses enquêtes originales en langue française.

Ce recueil est composé des articles suivants : « *Música esdrújula* (2015) de Pedro Antonio González : une approche évidente depuis le Romantique, le Grotesque et le Symbolique » de Edzon Castillo Montoya (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili), une recherche qui explore la présence de trois esthétiques distinctes dans le recueil poétique de Mario Verdugo consacré à l'œuvre du poète chilien Pedro Antonio González, en s'appuyant sur les ouvrages *Selva lírica* (1917) de Julio Molina Núñez et Juan Agustín Araya, *Dictionnaire des symboles* (2007) de Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, *Diccionario de términos literarios* (2011) d'Ana Platas Tasende, et *Diccionario de símbolos* (2014) de Juan Eduardo Cirlot ; « Les poétiques migrantes dans une perspective afrocentrique : une

proposition de décolonialité et d'antiracisme dans l'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul » de Valentina Carrasco Ahumada (Universidad de Playa Ancha, Chili), un travail qui analyse, dans une perspective décoloniale et antiraciste, et en mobilisant également le concept de « doloridad » — proposé par la philosophe féministe brésilienne Vilma Piedade —, les œuvres *Islas del futuro* et *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (Volumes I et II) du poète haïtien Jean Jacques Pierre Paul ; « La révolution imaginée. Fictionnalisation de l'histoire dans la production dramatique d'Elena Garro et de Flora Lauten » de María Loreto Contreras Godoy (Universidad de Chile, Chili), un article qui examine les pièces de théâtre *Felipe Ángeles* d'Elena Garro et *Vaya mi pájaro preso* de Flora Lauten — lesquelles mettent en scène des processus révolutionnaires du XX^e siècle en Amérique latine — à partir de trois niveaux d'analyse : 1) revendicatif ; 2) critique-spéculatif ; et 3) compositionnel ; « La construction de l'idole musicale en tant que personnage et performativité. Une étude des écrits biographiques sur Charly García et Fito Páez » de Francisca López Molina et Marlon Toro Ortiz (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili), une recherche qui étudie comment les écrits biographiques consacrés à ces deux musiciens argentins transforment leurs vies et leurs œuvres artistiques en marchandises industrielles, en spectacles au service de l'économie néolibérale ; et enfin « Le discursif, l'esthétique et le communautaire dans *Pastizales del espejismo*, de Samir Nazal » de Cristián Basso Benelli et Manuel Quiroz Guzmán (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), une étude qui examine les effets de la dictature et de la postdictature au Chili présents dans le recueil posthume *Pastizales del espejismo* du poète chilien Samir Nazal, en considérant comme cadre théorique la critique littéraire, la linguistique systémique-fonctionnelle de Norman Fairclough et le modèle d'analyse textuelle Sketch Engine.

Le numéro 21 propose aussi la section thématique : Innovation et motivation dans l'enseignement du FLE. Les articles de cette section sont les suivants : « Habilidades promovidas en el currículo y los textos escolares de Educación Parvularia para el ámbito « interacción y comprensión del entorno » » d'Ana Milena Mujica-Stach et Alejandro Villalobos-Clavería ; aussi « Apprendre le français avec des contes classiques : une expérience didactique chez les enfants au Chiapas, Mexique » de José del Carmen Eliud

Arias González et Maria Elena Lobaton Urgel ; par la suite, « Vers une éducation interculturelle inclusive : repenser l'école à l'heure de la diversité et des défis mondiaux » d'Abdeljalil Akkari et finalement, « Impact de l'approche neurolinguistique sur l'estime de soi et la motivation des apprenants en français langue étrangère » de Behrooz Rahnema et Roya Letafati.

De plus, dans ce numéro 21, la revue *Synergies Chili* inclut un excellent article de la section varia, intitulé : « Revue systématique de l'état de l'art de la littérature internationale et chilienne sur les approches curriculaires fonctionnelles et écologiques dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés (2000-2023) » écrit par la chercheuse Ivette Norambuena-Sandoval.

Finalement, ce numéro comprend le compte rendu « Et si c'était vrai... de Marc Lévy » de Silvana Salvarani Pometto, ainsi que deux entretiens : le premier intitulé « Ce goût que j'ai toujours, de la feinte avec le réel » avec Lola Lafon, réalisé par Anne Aubry ; le second avec Valérian Bayo Rahona, par Ignacio Eduardo Reyes Cayul.

Je vous souhaite une bonne lecture !

Bibliographie

Andrada, P. 2002. Hacia una explicación sobre el fenómeno del « Boom Literario » en América Latina. In : *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, São Paulo (SP).

Biblioteca nacional de chile. La Generación del boom. In : José Donoso (1924-1996). *Memoria Chilena*. [En ligne] : <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94918.html> [consulté le 15 octobre 2025].

Farías Duque, L. A. 2023. «Ficciones de mudez y autorreferencia: la doble voz en *Trasandina* de Ivonne Coñuecar/ Tránsito y desarraigo». *Anales de Literatura Chilena*, n° 39, p. 57-76. [En ligne] : <https://doi.org/10.7764/ANALESLITCHI.39.04> [consulté le 15 octobre 2025].



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





**Dossier monographique :
recherches actuelles
en littérature hispano-américaine**





Música esdrújula (2015) de Pedro Antonio González : une approche évidente du romantique, du grotesque et du symbolique

Edzon Castillo Montoya

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili

edzon.castillo.m@gmail.com

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

Reçu le 13-08-2025 / Évalué le 30-10-2025 / Accepté le 30-11-2025

Résumé

Cet article vise à démontrer la présence de trois esthétiques distinctes dans la compilation poétique de Mario Verdugo sur l'œuvre de l'écrivain chilien Pedro Antonio González (1863-1903), intitulée *Música esdrújula* (2015). Pour mener à bien cet exercice littéraire, le texte sera identifié comme comportant des dimensions romantique, grotesque et symbolique, à la fois pour démontrer la polyvalence stylistique de l'écrivain et pour le libérer du classement classique imposé par la critique chilienne du début du XXe siècle. Cet article vise également à mettre en lumière son œuvre artistique peu étudiée au Chili et à justifier sa contribution à la littérature latino-américaine. Ainsi, pour mener à bien la recherche, les textes *Selva lírica* (1917) de Julio Molina Núñez et Juan Agustín Araya, le *Diccionario de símbolos* (2007) de Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, le *Diccionario de términos literarios* (2011) de l'universitaire espagnole Ana Platas Tasende et le *Diccionario de símbolos* (2014) de Juan Eduardo Cirlot, entre autres, sont utilisés. Le tout, dans le but d'exposer, à travers la citation de leurs poèmes, le lien et la pertinence avec les dimensions esthétiques envisagées.

Mots-clés : Pedro Antonio González, poésie chilienne, romantisme, grotesque, symbolisme

Música esdrújula (2015) de Pedro Antonio González: Un acercamiento perogrullado desde lo Romántico, lo Esperpéntico y lo Simbólico

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad demostrar la presencia de tres estéticas diferentes en el recopilatorio poético realizado por Mario Verdugo sobre la obra del escritor chileno Pedro Antonio González (1863-1903) titulado *Música esdrújula* (2015). Para realizar este ejercicio escritural se identificarán en el texto las dimensiones románticas, esperpénticas y simbólicas; como una forma de demostrar la versatilidad de estilos de este escritor y también para extraerlo del encasillamiento clásico dado por la crítica chilena de principios del siglo XX. Además, se pretende con este artículo visibilizar su trabajo artístico poco pesquisado en el país austral y como una forma de reivindicar su aporte a las letras latinoamericanas. Por ello, para realizar la investigación se emplean

los textos *Selva lírica* (1917) de Julio Molina Núñez y Juan Agustín Araya, el *Diccionario de símbolos* (2007) de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant, el *Diccionario de términos literarios* (2011) de la académica española Ana Platas Tasende, y, el *Diccionario de símbolos* (2014) de Juan Eduardo Cirlot, entre otros. Todo, con el fin de exponer mediante la citación de sus poemas el vínculo y pertinencia con las dimensiones estéticas pretendidas.

Palabras clave: Pedro Antonio González, poesía chilena, romanticismo, esperpento, simbolismo

Música esdrújula (2015) by Pedro Antonio González: A Truism Approach from the Romantic, the Grotesque and the Symbolic

Abstract

The purpose of this paper is to demonstrate the presence of three distinct aesthetics in Mario Verdugo's poetic compilation of the work of Chilean writer Pedro Antonio González (1863 – 1903), entitled *Música esdrújula* (2015). To carry out this literary exercise, the text will be identified as having romantic, grotesque, and symbolic dimensions, both as a way of demonstrating the writer's stylistic versatility and as a means of freeing him from the classical pigeonholing imposed by early 20th-century Chilean critics. This article also aims to highlight his understudied artistic work in Chile and as a way of vindicating his contribution to Latin American literature. Therefore, to carry out the research, the texts *Selva lírica* (1917) by Julio Molina Núñez and Juan Agustín Araya, the *Diccionario de Símbolos* (2007) by Jean Chevalier and Alain Gheerbrant, the *Diccionario de términos literarios* (2011) by the Spanish academic Ana Platas Tasende, and the *Diccionario de símbolos* (2014) by Juan Eduardo Cirlot, among others, are used. All, with the aim of exposing, through the citation of their poems, the link and relevance with the intended aesthetic dimensions.

Keywords: Pedro Antonio González, chilean poetry, romanticism, grotesque, symbolism

Introduction

Pour les auteurs de l'œuvre *Selva lírica* (1917), l'écrivain chilien Pedro Antonio González (1863-1903) est considéré comme l'un des premiers poètes rebelles d'Amérique latine, étant comparé à de grandes figures de la littérature espagnole telles que Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Gustavo Adolfo Bécquer et même Rubén Darío (1). Mais, de plus, ils invoquent un auteur espagnol très proche du style exprimé dans les écrits du barde du sud : Ramón de Valle-Inclán (1866-1936). Ce dernier, créateur

d'un style narratif, poétique et théâtral dont les origines remontent au Siècle d'or espagnol : l'Esperpéntico.

Pour Ana Platas Tasende, dans son *Diccionario de Términos literarios* (2011), l'Esperpento présente des traits galiciens issus des fêtes et du carnaval, où intention critique, tragédie et réalité se mêlent et se déforment. Cette altération produit une dégradation des personnages, tant émotionnelle que linguistique, entraînant une mutation du personnage (241-242). En ce sens, Pedro Antonio González expose, à travers ses œuvres, notamment dans le recueil compilé par Mario Verdugo intitulé *Música esdrújula (Musique d'Esdrújula)*, publié en 2015, un lyrisme mordant, débridé et audacieux qui, en plusieurs vers, mime le grotesque.

L'expressionnisme littéraire se révèle latent en proposant l'utilisation d'un langage direct, laconique, déchiré et cultivé, mais en même temps une base romantique présentée à travers la mélancolie et l'angoisse métaphysique. Cette dernière caractéristique n'a pas été visualisée par Julio Molina Núñez et Juan Agustín Araya qui, dans la première partie de *Selva lyrica*, soutiennent que González est étranger aux courants de la vieille Europe, s'éloignant ainsi des écoles classiques et romantiques prédominantes au Chili et en Amérique latine à cette époque. C'est pourquoi cet essai vise à démontrer l'influence et la présence du romantisme, de l'esthétique de l'Esperpento et de l'utilisation de symboles dans la sélection d'œuvres de Pedro Antonio González proposée par Mario Verdugo dans *Música esdrújula*.

Nous connaissons Pedro Antonio González grâce aux recherches menées par Julio Molina Núñez et Juan Agustín Araya. Ces derniers expliquent que son oncle fut évêque d'Ancud, qu'il étudia au Collège des Pères de La Merced à Santiago et au Lycée de Valparaíso à l'époque où Eduardo de la Barra en était le recteur. Les auteurs évoquent son statut d'étudiant instable, invoquant à cet effet ses études de droit inachevées, les cours de littérature qu'il dispensait pour gagner sa vie et sa relation avec l'une de ses élèves, qui devint finalement son épouse (1). La forte tendance des auteurs à l'impressionnisme critique de style biographique, prédominant à cette époque, est évidente ; ils se caractérisent par un goût et une sensibilité davantage axés sur les anecdotes de la vie de l'écrivain que sur son œuvre. De même, le travail de compilation des noms d'auteurs émergents et

reconnus dans le champ littéraire national est louable et essentiel pour la création d'anthologies d'auteurs au Chili.

Du point de vue de l'analyse, le romantisme sera compris comme le mouvement idéologique, culturel et littéraire (fin du XVIII^e siècle à la première moitié du XIX^e siècle) qui a réagi au raisonnement des Lumières et à la non-conformité du monde, nourri par le besoin de rompre les liens dans la sphère personnelle ; en recherchant une liberté angoissée matérialisée dans le concept de « goût personnel » sur le principe de « beauté universelle » qui prévalait à cette époque (Platas Tasende, 627-628).

1. Le *look* romantique

Selon Ana Platas Tasende, le romantisme puise dans la personnalité humaine elle-même, générant un mélange de genres littéraires qui donne naissance à une perspective native aux nuances spirituelles. C'est l'angoisse de la mort qui engendre le conflit d'une vie fugace et imparfaite. Cette idée transversale est présentée à travers la désillusion, *le destin tragique* et le désir d'évasion, reflétant le Moyen Âge, le gothique et l'exotisme comme caractéristiques de cette période. La psychologie des personnages n'est pas insensible aux particularités du romantisme. Leur instabilité émotionnelle se déplace vers des espaces et des environnements inexplorés dans l'esthétique littéraire précédente. La nature, à travers la nuit, se transforme en environnement idéal pour l'inspiration et les actions du personnage romantique (désirs, doutes, déceptions amoureuses, espoirs, pensées). Ruines, tombeaux, terrifiant, fantomatique et tempêtes façonnent la création de l'intimité du soi (628).

Dans le recueil de poèmes de Pedro Antonio González par Mario Verdugo, paru dans *Música esdrújula* (2015), le romantisme est présent dès le premier vers du premier poème. C'est dans *Asteroide*, plus précisément dans le poème XXIX, Les traits de cette esthétique sont exposés à travers un « je » qui visualise un monde apocalyptique déjà mort et sans espoir. Le lyriste en déduit qu'il connaissait déjà l'issue et que personne n'a pris la peine d'inverser ce destin tragique. Dans la première strophe, le monde était en déclin. De plus, elle révèle un conflit intérieur avec ce monde injuste et désolé qui vient de mourir : « [...] Je vois enfin la lie de mon verre, /

comme un naufragé en ruine, flotter sur le monde ! » (25). Au début du deuxième vers, l'anaphore qui sera répétée dans la troisième strophe est : « Le monde est déjà un cadavre ! », et à côté : « Ce ne sont que des décombres, laissant derrière eux la traînée funèbre des miasmes ! » / « [...] Ce n'est plus que l'ombre d'un fantôme » / « [...] Il est juste que je le crache, et je le crache ! » (25).

De même, dans le poème XXXIX, la voix poétique s'immerge dans l'exposition carmin lorsqu'elle révèle ses pensées et ses sentiments : « Je sens que ma pupille est déjà éteinte / sous une ombre mystérieuse et vague. » Elle continue avec des références à la nuit et à ses éléments avec l'anaphore : « [...] Peut-être que lorsque la lune se lèvera incertainement / je serai déjà loin de la lumière qu'elle répand. » « Peut-être que lorsque la nuit sera déjà passée / il n'y aura plus une trace de moi sur la plage. » Concluant par une personnification du monde : « [...] Je] ne sais pas qui de ce monde m'appelle enfin, / de ce monde que je n'aime pas et qui ne m'aime pas ! » (25). De même, dans le poème XXVII, le lyriste poursuit son approche métaphysique du sens de la vie et de l'idée du destin comme obstacle existentiel permanent au fatalisme de l'espèce humaine par une question rhétorique : « Combien de fois, combien de fois / l'amertume de la vie / n'a pas rempli ma mesure / de la lie de sa lie ! » Il poursuit : « [...] La bataille / que le destin m'impose est très grande ! / Je lutterai jusqu'à la mort / même contre la populace ! » (26). Il précise que son combat ne se limite pas au destin et à la vie à laquelle il a dû « survivre », mais qu'il s'agit aussi d'un combat contre les personnes « méprisables » et « viles » avec lesquelles il partage son existence. Cette impression est encore plus évidente dans la strophe suivante, qui illustre le sentiment tragique de la vie : « [...] Je déteste et je hais la vie ! / J'envie celui qui, en même temps / sur le pont de l'abîme / est un meurtrier et un suicidé ! » (27).

La pensée de la solitude transparaît également dans les vers qui composent *Astéroïdes*. De la cinquième strophe à la huitième, la dernière, du poème XVII, le thème actuel est la désolation de la voix lyrique qui, au cœur de la nuit hivernale et sans but, parcourt un chemin à travers la ville vide qui ressemble à la vie. Une vie solitaire, une vie froide, une vie aux lumières tamisées. Plus triste que joyeuse. Se sentant accompagné quelques instants, il découvre, à son grand regret, que la masse visualisée

n'est que son ombre : « Soudain, du coin de l'œil, j'ai vu / une masse aussi silencieuse que moi-même marchant derrière moi. / Elle s'est glissée près du mur, craignant peut-être / de perturber mon étrange et profonde conversation avec l'abîme » (28). Pour conclure, « [...] j'ai abordé avec compassion l'essentiel de mon voyage / sur la neige qui s'étendait comme un tapis : / Je lui ai porté ma dernière affection en offrande. / Je lui ai porté mon dernier cri... Et il était mon *ombre* ! » (29).

Parmi les traits distinctifs du romantisme figure le type littéraire connu sous le nom de « Femme Ange ». Elle est définie comme une figure céleste et subjective, capable de sauver ou de « purifier » l'âme de l'amant. Son objectif premier est de susciter un sentiment de noblesse. Dans les poèmes de Pedro Antonio González, cette figure féminine se matérialise par l'innocence d'une « Fille » et par celle d'une « Vierge ». On ignore s'il s'agit d'une femme virginale proche du type de la « Femme Ange » ou de la « Vierge » du mythe marial de l'Église catholique. On retrouve également cette figure littéraire dans le recueil de poésie *Astéroïdes*, aux poèmes III et VII respectivement. Dans le poème III, la « Fille » est présentée tourmentée et peut-être en souffrance d'amour, où le locuteur lyrique, par une attitude apostrophique, tente de compatir à sa douleur : « Fille ! - Je connais le tourment sans pareil / que les gémissements que tu exhales aujourd'hui t'arrachent ! / Ange ! - Ne regarde plus le firmament ! / Tu ne peux le toucher. Tu n'as pas d'ailes ! ». Dans le poème VII, la figure de la « Vierge » apparaît liée à la Lune blanche (avec les symboles Lune, écume, cygne, hermine et marbre), transparente, harmonieuse et inaccessible : « Là, dans le pays brumeux de la Lune / J'ai vu une Vierge qui va sans chemin. / C'est une Vierge qui, comme aucune autre, / S'approche de ma porte, se penche sur mon seuil. » Dans la deuxième strophe : « L'écume claire du lac n'égale pas / Le teint de la Vierge aux lèvres mielleuses. / Il n'est pas de cygne à l'aile plus candide, / ni d'hermine à la peau plus blanche. » (29).

À l'autre extrême se trouve le type littéraire lié à l'esthétique romantique, appelé « Femme Fatale ». Cette figure féminine séduit, trahit et envoûte les hommes par ses charmes, qui, incapables de l'atteindre, sont acculés au désespoir, à la folie ou à la mort. On trouve un exemple de « Femme Fatale » dans le recueil de poèmes intitulé « *Astéroïdes* ». Plus précisément, dans le poème XXXIV, la « Femme Fatale » est dépeinte

comme une « Bacchante » érotique et sensuelle, qui danse et sculpte son corps au cœur des festivités en l'honneur du dieu Bacchus. La voix lyrique énonce ses caractéristiques en la définissant comme : « La bacchante élancée », « le front blanc », « les épaules de marbre », « les lunes qui scintillent dans ses yeux », « les hanches tombantes », « la langue sonore et exquise » et « ses seins dilatés ». Contrairement à la « Femme Ange », la « Femme Fatale » est perçue d'un point de vue lascif et temporel. C'est la volupté terrestre qui prévaut dans cette figure féminine. De plus, elle est représentée en dualité avec le vin, et ce, avec le dionysiaque. Le poème commence ainsi : « La bacchante gracile balance sa taille / sous le bosquet de pavillons / que la vigne tisse et déploie dans la rue / qui forment les larges vases bouillonnants » (31). « [...] La bacchante gracile dilate ses seins / dans l'élan fou d'un enthousiasme fou, / qui sur ses ailes la happe enfin / de rêve en rêve, de spasme en spasme ! » Et il conclut : « La bacchante gracile jette ses pieds, / traçant dans ses tours la signature magique / du vertige brûlant qui évoque et excite / les gloires chantées par une musique lubrique ! » (32).

Dans *Sombra*, au poème VI, la « Femme Fatale » est individualisée. C'est Ema, la jeune épouse du poète, âgée de quinze ans, qui rompt avec la fiction lyrique et se pose en objet obsédant le quotidien de l'écrivain. Sa mémoire est un recueil de désir et, en même temps, de culpabilité pour les actes commis et sa perte ultérieure en tant que femme, résumés dans les demandes constantes de pardon (six) de la voix poétique tout au long de l'écriture : « [...] Pardonne-moi d'avoir osé t'avouer / que je ne peux vivre sans te comprendre ; / que je ne peux vivre sans t'adorer ; / que je ne peux vivre sans te posséder... » (49). « [...] Ema, fatale ! Ma supplication t'offensera-t-elle / si je te demande, lorsque je succombe, / de verser une larme de feu / sur l'humble pierre de mon tombeau ? » (51).

Le poème XXXI en est un exemple particulier. La « Femme Fatale » est ici une prostituée qui, loin d'être un facteur de déchéance masculine, a été affectée par le destin. Même le climat lui est hostile. Dans le romantisme, la souffrance ne naît pas seulement de l'intimité du moi, mais la mélancolie se déplace vers l'extérieur et vice versa. Autrement dit, l'environnement dans lequel évolue l'homme romantique influence ses pensées et ses émotions.

L'angoisse de la voix poétique est manifeste et partagée avec la situation de la prostituée. Elle n'est pas décrite comme une femme de plaisir, de

bonheur et d'arrogance. Au contraire, l'image d'une jeune fille souffrante, pauvre, affamée, errante et mélancolique est présentée, évoquant le bonheur de l'enfance au cœur de son agitation existentielle.

La vision psychologique, sociale et linguistique sombre que Pedro Antonio González déploie à travers sa locutrice est mise en évidence par le fait qu'elle ne la définit pas comme une prostituée, mais plutôt comme une putain dès le premier couplet : « Portant les mèches de ses cheveux / attachées au manteau qui lui couvre la taille, / la putain errante marche dans la nuit / sous la bruine qui détrempe la rue. » Dans le deuxième : « Elle pâlit de faim. Déjà engourdie par le froid. / Peut-être qu'après ses profonds et sombres soucis / son estomac reste aussi vide qu'avant ; ses muscles restent aussi gelés qu'avant ! » Troisième strophe : « Ce n'est qu'au loin que son angoisse lui permet / de se rappeler le parfum chaste / de la violette immaculée maintenant fanée / du vague souvenir de son enfance ! » Pour conclure : « Elle s'enfonce dans un bournier profond et sombre. / La faim l'envahit et le froid l'accable. / Elle évoque sans douleur, ni amour, ni enthousiasme, / le jour où elle était un ange, une vierge et une épouse ! » (34).

2. La présence du grotesque

Quant à l'esthétique de l'Esperpento et des poèmes de Pedro Antonio González sélectionnés par Mario Verdugo, on peut conclure qu'ils se caractérisent par le sarcasme, la parodie, la dégradation des objets lyriques, la morosité et l'utilisation d'un langage courant mêlé à un langage cultivé. Le premier poème qui présente ces caractéristiques s'intitule « *Mandobles* ». L'auteur y répond, par un octosyllabe de rimes enchaînées, de manière ludique à un critique qu'il appelle « Criticastro ».

L'argument poétique repose sur le mépris des opinions exprimées par le critique, décrit comme un « moins que rien » en matière de poésie et d'écriture. Il est inouï qu'un non-poète, et probablement un simple lecteur amateur des classiques de l'époque, puisse porter un jugement de valeur sur quelque chose qu'il ignore ou sous-estime. González est direct et cinglant : « [...] Il ne se soucie pas de vos merveilles / ni ne mendie vos faveurs ! / Il – sans regarder vos ruines – / porte sur ses épaules / un monde

que vous ne pouvez pas ! » « Résigne-toi au triste cadre / de la boue où tu glisses ! / Tu ne vois pas de ta flaque / même la grande ombre de l'arche / qu'il décrit de ses ailes ! » Dans le quatrième vers, la réprimande qu'il adresse est très dure : « Fléchis le genou, serviteur ! / Remercie-le à genoux / qu'un rustre de ta bande / le laisse sans réserve / s'enraciner dans sa barbe ! » (47). Pour conclure : « Écoutez-moi bien ! - Vous ignorez / que les critiques bouffons, / même si cent aurores boréales roulent / et cent faunes et cent flores / ne seront rien d'autre que des Tartuffes ! » (48).

Dans le poème *À un hypocrite*, la voix poétique dialogue avec quelqu'un, peut-être un homme politique, un avocat ou un enseignant sans importance, chargé de garantir que l'éducation soit un droit et non un privilège. Il le qualifie de « Roi de l'éducation gratuite ». Comme dans *Mandobles*, dans *À un hypocrite*, la réponse est directe et percutante. Il utilise un langage qui oscille entre le cultivé et le familier. De plus, il use de sarcasme dans chacune des huit strophes qui composent le poème : « Bonjour, bonjour, / Roi de l'éducation gratuite, / qui par tant de chemins / guide tant de jeunes / jusqu'à ce que le Soleil vibre dans leurs âmes ! » « Ne vous étonnez pas de ce mot, / et ne m'en accusez pas, / si je vous dis – puisque je vous parle – / qu'il y en a qui ont vu le Diable / vendre des croix » (52). Dans la septième strophe, il écrit : [...] Même une mère ne t'émeut pas / lorsqu'elle implore ton soutien, / bien que la bile qu'elle boit / jaillisse sur ton visage blanc / et forme un ruisseau à tes pieds ! Il termine par : « À cause de ton cœur de fer, / Tu es de la foule grossière, / qui idolâtre le Veau, / plaint un chien, / mais jamais sa race ! » (53).

Dans « *À un figonero* », Pedro Antonio González écrit une fois de plus un poème critiquant le comportement d'une personne. Il s'adresse ici à un figonero, un homme qui cuisinait pour lui-même à la maison et offrait ensuite ces plats au public. Comme dans les deux poèmes précédents, le langage est conditionné par l'objet et le motif lyriques. Qu'il s'agisse de dénonciations, de reproches ou de répliques, les expressions seront adaptées à la position ou à l'erreur commise, selon le jugement de l'auteur. Il commence ce poème de sept strophes en le qualifiant de « bourgeois », d'obèse, de Sancho Pancha, de porc, qui fait même craquer le sol lorsqu'il marche. Non content de cela, il le traite d'idiot, d'ignorant, d'avare, de maladroit et d'irascible, et le compare à un crocodile et à un âne : « Oh !

Bourgeois au ventre large / qui, entre deux sourires stupides / se sent comme un nouveau Sancho / sous ton ventre de porc / le sol qui craque sous toi ! » « Tu te trompes à moitié / avec tes assiettes et tes verres, / si dans ton idiotie désespérée / tu juges que chaque voisin que tu rencontres pense à ton siège. » Dans la cinquième strophe, il est mentionné : « [...] Ton esprit maladroite se trompe / en provoquant tout le monde en duel. / Ne fais la guerre à personne. / Si tu dévores la Terre / que d'autres dévorent le Ciel ! » (64). Pour conclure la strophe : « [...] Sois tranquille ! / Ils sont d'accord avec toi / -comme un tranchant et un autre tranchant / d'une dent de crocodile- / et l'âne et le cochon ! » (65).

Les poèmes « *Mandobles* », « *À un hypocrite* » et « *À un aubergiste* » possèdent comme trait transversal la forte intention critique propre à l'Esperpento de Valle-Inclán. Ceci est particulièrement vrai dans « *À un aubergiste* », qui synthétise les différentes ressources qui permettent la déformation esperpéntique, telles que le sarcasme, la caricature, l'objectification, l'animalisation, la prosopopée, la laideur et le grotesque.

3. La vision symbolique

D'un point de vue symbolique, le recueil poétique *Música Esdrújula* inclut des mots qui confèrent une charge sémantique et figurative à chaque poème. Parmi ceux-ci, on retrouve : « Nuit » « [...] Peut-être qu'une fois la nuit passée / il n'y aura plus de trace de moi sur la plage » (25). Juan Eduardo Cirlot, dans son *Diccionario de Símbolos* (2014), l'associe au passif, au féminin et à l'inconscient. De plus, la nuit précède la formation des choses. État antérieur, elle promet et prépare le jour et signifie également la mort (332). Pour le romantisme, la nuit est le cadre idéal pour la projection des sentiments sur des éléments extérieurs à soi. Le cadre nocturne est propice à la concrétisation de la pensée, des émotions et des idées. De même, pour Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, dans leur *Diccionario de los Símbolos* (2007), la nuit engendre le sommeil et la mort, les rêveries et l'angoisse, la tendresse et la tromperie. La nuit symbolise le temps des gestations ou des complots qui éclateront en plein jour, elle ressemble à l'indéterminé, où se mêlent cauchemars et monstres (753-754).

La « Lune » est un autre symbole récurrent de la poésie de González, repris dans les poèmes XXXIX, XVII et VII d'*Astéroïdes*. Dans le poème XXXIX : « [...] Peut-être que lorsque la lune se lèvera incertaine / je serai déjà loin de la lumière qu'elle répand » (25). Dans le poème XVII : « Nuit d'hiver. – La Lune flétrie du Couchant / dispersée comme la torche d'une nécropole [...] » (28). Et dans le poème VII : « Là, dans le pays brumeux de la Lune / J'ai vu une Vierge qui va sans chemin [...]. » (29). Pour Cirlot, la Lune représente le mystère de la résurrection et de la mort, et est la médiatrice entre la terre et le ciel. La Lune ne se contente pas de mesurer ou de déterminer les cycles, elle les unifie également. Surtout, elle représente le changement, la mutation, l'évolution à travers des expériences douloureuses, la croissance (jeunesse, maturité) et le déclin (maturité, vieillesse). Elle entretient un lien étroit avec la Nuit, voilant à moitié les objets de sa lumière. De ce fait, elle est associée à l'imagination et à la fantaisie (290-291). Pour Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, la Lune est définie, comme Cirlot, comme un principe féminin de périodicité et de renouveau, comme un symbole de transformation et de croissance. Elle représente également la naissance et la mort de l'homme et le retour aux formes initiales. De plus, pour Chevalier et Gheerbrant, la Lune est le passage du temps. Ils se distinguent de Cirlot en lui attribuant un sens de connaissance indirecte, discursive, progressive, froide, théorique, conceptuelle et rationnelle. Ils évoquent métaphoriquement la beauté, ainsi que l'obscurité. (658-659).

Le climat, l'environnement ou la saison sont des aspects qui influencent également le poème et l'atmosphère de la voix poétique. Ils possèdent un sens et contribuent au symbolisme de l'espace lyrique. D'un point de vue romantique, la voix poétique peut adopter trois attitudes à son égard : le paysage devient une extension de l'atmosphère émotionnelle ; elle est attirée par la nature immaculée de sa nature libre et sauvage ; ou elle l'adopte comme un chemin vers l'harmonie ou la compréhension de la divinité. Dans le cas des poèmes de Pedro Antonio González, cette atmosphère symbolo-romantique se déploie principalement dans des environnements froids, hivernaux ou orageux, à peine réchauffés par un soleil d'automne. Le choix de ce type de climat n'est pas aléatoire. Juan Eduardo Cirlot (2014) explique que les climats froids en littérature

symbolisent une situation : un désir de solitude ou d'élévation spirituelle (214-215).

C'est le froid qui confère le silence et, avec lui, la transcendance de la pensée et des émotions. La capacité de ne pas regarder, mais d'observer non seulement l'intérieur métaphysique, mais aussi le monde environnant avec ses vertus et ses défauts. Ainsi, dans *Música esdrújula*, les références au froid ou à l'hiver commencent à partir d'*Astéroïdes*, dans le poème X, avec : « [...] Du] pôle Nord, l'Ourse / fait vibrer ses rayons avec son arc de Déesse... » (26) ; dans XVII, plusieurs exemples sont présentés : « Nuit d'hiver. - La Lune flétrie du Couchant / dispersée comme la torche d'une nécropole [...] » ; « Je marchais sans but, d'un pas lent, / sous les coups des rafales glaciales et humides [...] » ; « Un serpent de fils lumineux de neige / se dilatait, se tordait, de flanc en flanc [...] » ; et, « Je frissonnais sous les rayons des aiguilles / des dards sinistres et diluviens de la glace [...] » (28). Dans le deuxième vers du poème XXVIII : « On dirait un spectre qui laisse vide / son cercueil gelé, son cercueil silencieux, / couvrant d'une main qui tremble de froid / son corps nu de haillons de brouillard [...] » (30). Dans l'écriture XXVI : « [...] Depuis lors j'ai senti / grandir le froid polaire / du monde crépusculaire / que je porte en moi ! » (32). On le retrouve également dans le poème XXXI, dès sa première strophe : « [...] la prostituée errante marche dans la nuit / sous la bruine qui détrempe la rue... » ; dans la deuxième strophe. Plus précisément, dans les premier et quatrième vers : « Elle pâlit de faim. Déjà raidie par le froid [...] ses muscles restent gelés comme avant ! » Et, enfin, dans la quatrième strophe : « Elle s'enfonce dans un borbier profond et sombre. / La faim la gagne et le froid l'accable [...] » (34). Enfin, dans le recueil de Mario Verdugo, on le retrouve dans le poème *Calidoscopio*, dès la première strophe : « J'ai soif, j'ai froid, j'ai faim [...] » (41). Des vers où sont exposés les besoins et les sensations fondamentaux de tout être humain. Une requête, un appel à l'attention, un cri désespéré qui témoigne non seulement de l'effondrement physiologique, mais aussi psychologique et émotionnel d'un monde aussi hostile et froid que l'environnement.

Conclusion

En bref, *Música esdrújula* (2015) présente un poète oublié de la critique chilienne actuelle. Une critique bienveillante, à l'instar de Julio Molina Núñez et Juan Agustín Araya qui ont mis González en avant dans leur anthologie de poètes nationaux intitulée *Selva lyrica* (1917). Ils le qualifiaient d'original et de rebelle aux formes classiques et romantiques. Rien n'est plus faux, comme cela a été démontré et expliqué dans les lignes précédentes. Chez Pedro Antonio González, non seulement une variété de styles et d'esthétiques poétiques est présentée, mais il cultive également le romantisme comme axe transversal dans ses textes lyriques, intégrant la plupart des caractéristiques du mouvement yoísta.

Dans certains vers, l'auteur lui-même devient la voix lyrique de ses poèmes, incluant ses propres expériences, ses chagrins et ses erreurs. Il vit à travers la littérature. Ses excuses à sa bien-aimée, ses dénonciations sarcastiques et ironiques de ceux qu'il juge indignes par leur comportement, et son utilisation d'un langage à la fois cultivé et quotidien le conduisent parfois à suivre la voie grotesque de Valle-Inclán, avec une prosopopée qui objective et animalise certaines personnes. Enfin, l'utilisation de symboles est la pierre angulaire du genre lyrique. Pedro Antonio González les intègre avec précision dans ses poèmes, reliant thème, espace et atmosphère.

Il va sans dire que ce poète chilien doit être étudié en profondeur, exposé au public et reconnu comme l'une des plus grandes contributions à la littérature nationale du pays sud-américain.

Bibliographie

Cáceres, A. et al. 2003. *Orientaciones actuales de la crítica literaria y cultural*. Valparaíso: Ediciones Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha.

Cirlot, J. 2014. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Siruela.

Chevalier, J. et al. 2007. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder Editorial.

González, P. 2015. *Música esdrújula*. Santiago: Alquimia Ediciones, 2015. (Selección, prólogo, notas y apéndice de Mario Verdugo).

Molina, J. et al. 1917. *Selva lírica*. Santiago: Soc. Imp. y Lit. Universo.

Platas, A. 2011. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Les poétiques migrantes dans une perspective afrocentrique : une proposition de décolonialité et d'antiracisme dans l'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul

Valentina Carrasco Ahumada

Universidad de Playa Ancha

valentinacarrasco@alumnos.upla.cl

<https://orcid.org/0009-0007-5982-736X>

Reçu le 06-08-2025 / Évalué le 25-09-2025 / Accepté le 10-11-2025

Résumé

Cette étude analyse les recueils de poèmes *Islas del futuro* et *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (Volumes I et II) de Jean Jacques Pierre Paul, qui proposent la poésie comme un espace qui met en tension le discours colonial sur l'histoire américaine, en la représentant dans une perspective décoloniale et antiraciste. Cela se fait par le biais de registres discursifs théoriques et historiques. Le premier se manifeste à travers l'action du sujet afrodescendant et nous permet d'identifier un différend sur l'instrument épistémique permettant de se référer aux processus de cette communauté. Le second est évident dans la poétisation du discours historique, à travers la reconnaissance d'histoires marginales sur des figures afrodescendantes qui ont souffert de la violence raciale, rendant visible la « doloridad » proposée par Vilma Piedade (2019).

Mots-clés : Jean Jacques Pierre Paul, afrocentrisme, décolonialité, « doloridad »

**Poéticas migrantes desde una perspectiva afrocéntrica :
una propuesta de decolonialidad y antirracismo
en la obra de Jean Jacques Pierre Paul**

Resumen

El presente estudio analiza los poemarios *Islas del futuro* y *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (volumen I y II) de Jean Jacques Pierre Paul, los que proponen la poesía como un espacio que tensiona el discurso colonial sobre la historia americana, representándola desde una perspectiva decolonial y antirracista. Esto se lleva a cabo mediante los registros discursivos teórico e histórico. El primero se manifiesta a través de la agencialidad del sujeto afrodescendiente, y permite identificar una disputa del instrumento epistémico para referir a los procesos de esta comunidad. El segundo se evidencia en la poetización del discurso histórico, mediante el reconocimiento de historias marginales sobre figuras afrodescendientes que sufrieron la violencia racial, haciendo visible la *doloridad* propuesta por Vilma Piedade (2019).

Palabras clave: Jean Jacques Pierre Paul, afrocentrismo, decolonialidad, « doloridad »

Migrant Poetics from an Afrocentric Perspective: A Proposal for Decoloniality and Anti-Racism in the Work of Jean Jacques Pierre Paul

Abstract

This study analyzes the poetry collections *Islas del futuro* and *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (Volumes I and II) by Jean Jacques Pierre Paul, which propose poetry as a space that tensions the colonial discourse on American history, representing it from a decolonial and anti-racist perspective. This is done through the theoretical and historical discursive registers. The first is manifested through the agency of the Afrodescendant subject, and allows us to identify a dispute of the epistemic instrument to refer to the processes of this community. The second is evidenced in the poetization of the historical discourse, through the recognition of marginal stories about Afrodescendant figures who suffered racial violence, making visible the painfulness proposed by Vilma Piedade (2019).

Keywords: Jean Jacques Pierre Paul, Afrocentrism, decoloniality, « doloridad »

Introduction

Les études littéraires postcoloniales trouvent leur origine dans l'examen minutieux de la situation politique et administrative des nations qui ont subi la domination coloniale du 15^e au 20^e siècle, au fur et à mesure de la montée en puissance de l'Europe occidentale. Le terme postcolonial désigne ainsi les conséquences de cette période historique particulière, que María José Vega qualifie de second impérialisme¹, et les processus strictement contemporains de décolonisation et de formation nationale. L'auteur note également que le préfixe introduit une ouverture temporelle, qui propose comme centre le processus de colonisation européenne. En ce qui concerne ce dernier, il convient de noter que la domination impériale se manifeste dans les sphères politique, économique et militaire, à travers des pratiques d'établissement ou de substitution de régimes de pouvoir et de contrôle territorial. Cependant, ces mécanismes d'assujettissement et de contrôle ne sont pas les seuls. Vega propose le concept de textualité de l'empire, qui fait référence à un ensemble de normes de représentation permettant de penser, conceptualiser ou administrer culturellement les relations coloniales.

¹ L'auteur appelle les processus politico-historiques correspondant à l'Antiquité et au Moyen Âge le premier impérialisme. De même, la phase qui a débuté avec la découverte de l'Amérique en 1492 est considérée comme le second impérialisme.

Le lien entre le discours et le pouvoir n'est pas récent, et il est possible de l'identifier sous une forme naissante dans la contribution de Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*. Dans cet essai, l'auteur soutient que les formations discursives reproduisent et valident des relations de ce type, opérant au sein de vastes systèmes sociaux. Dans sa proposition, il concentre son analyse sur le discours médical, mais il suggère également d'examiner le discours de l'histoire naturelle proposé par Carl Linnaeus, une figure fondamentale dans l'étude des nouveaux territoires découverts par l'Europe au cours du XVIII^e siècle. Le changement paradigmatique qui opère dans cette nouvelle relation avec les intérieurs continentaux et la figure de l'herboriste est abordé par Mary Louise Pratt dans *Ojos imperiales : literatura de viajes y transculturación*, où elle soutient comme thèse l'existence d'une relation entre la littérature et le pouvoir impérial, dans la mesure où la première opère comme un dispositif du second.

Cependant, tout comme la domination coloniale est mobilisée à travers le domaine textuel et symbolique, la résistance à cette domination est également exécutée littérairement et conceptuellement au niveau de la représentation, selon Vega. Cependant, les études postcoloniales posent d'importants problèmes dans l'étude de ces manifestations culturelles qui ont ce caractère polémique². Le principal, selon Vega, réside dans l'aspect méthodologique, étant donné que cette grande dénomination « englobe des pratiques critiques très diverses qui utilisent souvent des outils incompatibles³ » (31). Il convient de rappeler que le discours décolonial émerge du tiers-monde, du travail proposé par des intellectuels qui, pour la plupart, après leur passage dans la métropole, reconnaissent un déséquilibre non seulement dans la distribution économique, mais aussi dans la production épistémologique pour nommer les processus spécifiques auxquels les territoires du sud global sont confrontés. Ils reconnaissent les processus coloniaux de la fin du XV^e siècle comme la principale cause des inégalités sociales et affirment qu'il est encore possible d'identifier leur

² Le terme « polémique » est utilisé en raison de la position de Míjael Bajtín, dans la mesure où il reconnaît le caractère dialogique, hétérogène et polyphonique de ces productions.

³ L'auteur fait ainsi référence aux diverses perspectives qu'englobe le discours décolonial, considérant que ses diverses origines impliquent un fondement méthodologique spécifique, attentif à ses objectifs et contextes particuliers.

impact aujourd'hui. À cet égard, Aníbal Quijano affirme que la formation du capitalisme colonial/moderne et eurocentrique a donné naissance à un nouveau modèle de pouvoir, dont l'axe fondamental est la classification sociale de la population mondiale sur la base de l'idée de race. Ce concept est conçu à travers la codification des différences entre conquérants et conquis, aboutissant à une classification phénotypique. Comme l'a proposé Quijano, dans les Amériques, l'idée de race a été un moyen de légitimer les relations de domination présentes dans la conquête, mais elle s'est avérée plus durable que le colonialisme en tant que tel.

Le premier tournant dans ce dispositif social a été l'émancipation des Noirs en Amérique espagnole au cours du XIX^e siècle, à la suite des guerres d'indépendance. Cependant, l'intégration de la communauté afrodescendante dans la société a été marquée par les conditions précaires dans lesquelles cette population se trouvait, en raison de l'accès difficile au travail, de la propriété foncière, du manque d'éducation et des limites rigides de la notion de citoyenneté qui favorisait les hommes alphabétisés et riches, qui pouvaient exercer le vote de recensement, selon María Oliva. Cependant, au cours des premières décennies du XX^e siècle, il a été possible d'identifier une influence transformatrice, due aux pressions internes et externes des nations latino-américaines, dont les principales conséquences ont été la démocratisation sociale et politique. George Reid Andrews souligne que ces processus ont favorisé l'intégration des secteurs exclus dans les sphères sociales, politiques et culturelles, au cours d'une période que l'auteur appelle « *emparedamiento*⁴ ». Pour Oliva, l'articulation de ces facteurs dans les sociétés latino-américaines a rendu possible l'émergence d'intellectuels noirs à cette époque, « esquissant un type d'intellectuel qui

⁴ Les années 1930-1940, qui ont précédé les tentatives de blanchiment des sociétés américaines par la promotion de l'immigration européenne, sont appelées la période d'autonomisation. Bien que le processus ait été initié par une influence populiste, dans laquelle la nécessité d'attirer le soutien populaire des esclaves, des noirs et des mulâtres était reconnue, il a conduit à d'importantes réformes sociales et économiques qui ont bénéficié à ces communautés. En conséquence, la communauté afrodescendante a été intégrée dans des institutions qui l'avaient auparavant marginalisée, telles que l'université et les emplois dans le secteur du prolétariat industriel. Ces circonstances ont changé la façon dont les sociétés concevaient l'identité américaine. L'auteur propose que « En lugar de ignorar y rechazar la herencia indígena y africana y su historia de mestizaje racial, los latinoamericanos reconocieron ambas, e incluso llegaron a proponerlas como fundamentos para construir nuevas identidades nacionales » (269).

s'est formé à l'abri des politiques de modernisation mises en œuvre à l'époque⁵ » (2024 : 162).

Dans ce paysage savant, le mouvement de la négritude s'est développé à partir de la fraternité intellectuelle fondée entre étudiants africains et antillais par le biais de la revue *L'Étudiant noir* (1934). L'une des premières publications qui rende compte des positions politiques et théoriques de ces intellectuels, et qui invente le terme en tant que tel, est le *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire [1939]. Le recueil établit dans sa structure lyrique une série de mouvements liés à la dénonciation de l'oppression coloniale en Martinique, ainsi qu'à la redécouverte de la diaspora africaine et à l'engagement d'établir une solidarité sans restriction au sein de la communauté noire, ce qui permet la naissance d'un homme cosmique. Vega appelle cette première étape du mouvement la négritude senghorienne⁶, qui se caractérise par l'opposition à la considération des Noirs comme des êtres inférieurs, la récupération de leur fierté et la contestation de leur représentation. Cependant, Vega soutient que cette position homogénéise la subjectivité africaine et singularise le Noir en tant qu'individu unique.

Selon Vega, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, la négritude ne s'est pas seulement présentée comme une matrice théorique, mais comme un mouvement consolidé qui, par ses approches, a créé un contexte permettant de repenser la pratique coloniale et idéologique européenne. C'est dans ce panorama qu'émergent des perspectives telles que celles de Frantz Fanon qui, à travers son approche psychiatrique, a proposé des concepts qui ont ensuite été visités par les *Cultural Studies*, tels que la mimesis, la violence nécessaire et l'aliénation des colonisés. C'est surtout dans son texte *Les damnés de la terre* [1961] que la réflexion politique a été exacerbée, proposant la conformation des jeunes nations comme un espace libérateur, dans lequel il est possible de redresser le cadre symbolique et discursif qui a été mis en conflit au cours du processus colonial. En ce qui

⁵ [...] perfilando un tipo de intelectual que se formó al alero de las políticas modernizadoras que se implementaron entonces.

⁶ Le premier moment de développement du concept de négritude est appelé Senghorien, puisque les principaux idéologues de ce premier moment du mouvement de la négritude sont Aimé Césaire, Léopold Senghor et Léon Damas.

concerne ce dernier point, Vega reconnaît que la résistance textuelle découle des contradictions de l'identification et des lectures non coopératives d'œuvres canoniques ou populaires, permettant ce que nous pourrions appeler une nouvelle distribution du sensible.

Au cours des dernières décennies du XX^e siècle, la négritude a été caractérisée comme un mouvement hétérogène. Oliva propose que divers groupes ayant des intérêts sociaux, culturels et politiques se soient développés entre les années 1970 et 1980, consolidant la constitution d'un mouvement afrodescendant dans la région latino-américaine. C'est au cours de cette décennie que sont apparues des propositions théoriques mettant l'accent sur la composante afrodescendante, générant une approche des sciences humaines à partir d'une voix différente, comme l'afrocentrisme développé par Molefi Asante ou l'afroépistémologie de Jesús García. Comme le souligne Oliva, « Le tournant vers l'afrodescendance ne se limite pas au seul domaine littéraire ; en abordant des réflexions plus larges sur l'identité des personnes afro-descendantes au sein des cultures nationales et latino-américaines, il dépasse ce cadre pour s'étendre aux champs intellectuel, culturel et social⁷ » (2024 : 298).

Dans le contexte contemporain, on trouve des propositions esthétiques comme celles de Jean Jacques Pierre Paul. Son œuvre est qualifiée par l'auteur de *Marcha infinita* (2022), et se compose de six publications numérotées comme un transit : *Islas del futuro*, *Delirium cero*, *Espejos que hablan/ piedras que florecen*, *Voces de mi voz* et *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volumen I et II)*. À cette collection, il convient d'ajouter *Mi madre, mujer infinita. Antología de poemas dedicados a mi madre* (2024). Il convient de noter que son œuvre poétique a été peu visitée par la critique académique, à l'exception de la contribution du poète et critique Gabriel Ferrer, à travers sa thèse magistrale « Agencialidad insurreccional del discurso poético en el poemario *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* de Jean Jacques Pierre Paul » (2022), et l'article « Cartografía de la presencia afro en la literatura y los estudios literarios chilenos » par le Dr. Thomas Rothe. Dans la première approche, l'auteur propose d'identifier

⁷ *El giro hacia la afrodescendencia no se circunscribe únicamente al quehacer literario, pues al enfrentarse a reflexiones más generales sobre la identidad de las y los afrodescendientes en la cultura nacional y latinoamericana, se desborda este espacio hacia el campo intelectual, cultural y social.*

un sujet doté d'une capacité d'action qui démantèle l'essentialisation en termes de procédures culturelles de domination coloniale, dans le sens d'une déstabilisation des visions dichotomiques qui impliquent un déterminisme culturel. À cette fin, Ferrer reconnaît le potentiel d'insurrection du discours poétique face aux stratégies de subversion qui apparaissent dans les contextes de subalternité et de colonialisme. Il utilise ce concept en reconnaissant dans l'œuvre de Pierre Paul un sujet nomade et subalterne dans sa condition de migrant. Rothe, quant à lui, donne un aperçu de la contribution à la critique et à la production littéraire des immigrés afrodescendants au Chili, en mettant l'accent sur la proposition de la communauté haïtienne. Cependant, il n'approfondit pas son analyse particulière.

C'est à la lumière de ce dernier point que la présente étude se propose d'analyser et d'interpréter les recueils de poèmes *Islas del futuro y Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (Volume I et II) de Jean Jacques Pierre Paul, qui proposent la poésie comme un espace permettant la mise en tension du discours colonial sur l'histoire américaine, en contestant sa représentation dans une perspective décoloniale et antiraciste. Cela se fait par l'utilisation de deux types de registres discursifs : le théorique et l'historique. Le premier se manifeste à travers l'action du sujet afrodescendant, qui transforme le discours poétique en un acte de parole et nous permet d'identifier un conflit de l'instrument épistémique pour se référer aux processus de cette communauté ou, selon les termes de Molefi Asante, à partir d'une perspective afrocentrique. Le second est évident dans la poétisation du discours historique, à travers la reconnaissance des histoires marginalisées des figures afrodescendantes qui ont subi l'assaut de la violence raciale, rendant visible la « doloridad » proposée par Vilma Piedade (2019). Cette ressource se manifeste également dans la reconnaissance du processus de la diaspora africaine, du point de vue des personnes affectées et du désir de construire l'« amefricanidad », comme l'affirme Leila Guerriero, et dans ce cas particulier, à travers l'« isleñismo⁸ ». Il est donc possible de souligner que la poésie et la diaspora apparaissent

⁸ Le concept est utilisé en espagnol, considérant qu'il s'agit d'une proposition poétique et théorique de Jean Jacques Pierre Paul.

dans ce projet poétique comme un espace de construction communautaire et de liens entre des sujets dispersés sur différents territoires.

Afin de tester l'hypothèse, trois sections seront abordées. La première aborde le phénomène de la migration comme lieu d'énonciation, en lien avec la perspective de Djamila Ribeiro (2017). À partir de là, le concept est abordé selon deux axes : l'afro-épistémologie, en tant qu'approche disciplinaire proposée par Jesús García (2022), qui développe la revalorisation du marronnage, et la négritude. Cependant, la condition spécifique du migrant est observée en tenant compte du concept d'exil linguistique d'Anahí Mollo (2022). Dans la deuxième section, le concept de « doloridad » est abordé dans la perspective de Vilma Piedade (2019), permettant une réflexion sur les figures historiques exclues du discours officiel. Enfin, il est proposé que la poésie de Pierre Paul se constitue à partir d'une perspective épistémologique afrocentrique, qui se positionne à travers la vision d'Ama Mazama (2009) et de Molefi Asante (2009).

1. La migration comme lieu d'énonciation

L'histoire de la diaspora haïtienne au cours du XX^e siècle est marquée par plusieurs étapes. D'après Nicolás Rojas *et al.* (2015) le processus de déplacement des deux derniers siècles a trois causes : la première est l'intervention des États-Unis (1915-1934), motivée par la modernisation de l'industrie du caoutchouc et le contrôle du canal de Panama. La seconde correspond à l'émergence d'une période définie par l'agitation et l'alternance politiques, qui s'est traduite par l'émergence de gouvernements autoritaires entre 1957 et 1986. Enfin, la dernière raison qui a caractérisé le processus migratoire en Haïti est le tremblement de terre de 2010. L'épicentre du tremblement de terre était Port-au-Prince et ce fut l'un des plus meurtriers de l'histoire. Edwidge Danticat reprend dans son texte *Crear en peligro : el trabajo del artista migrante* le terme issu du monde populaire : *tè glise*⁹, pour désigner l'instabilité vécue par la nation haïtienne. Rojas *et al.* opposent le terme d'État défaillant, présent dans les médias étrangers, à l'histoire haïtienne et à l'aspiration à une nation libre.

⁹ Terre glissante.

Le Chili a été l'un des territoires d'accueil les plus importants pour la diaspora haïtienne au cours de la dernière décennie, accueillant plus de 188 000 migrants de cette origine, selon les données de l'INE¹⁰. Karen Genschow caractérise la diaspora haïtienne au Chili en se référant principalement à deux aspects : l'afrodescendance et la langue créole. Ils représentent ainsi une altérité très perceptible dans un pays qui tend à se représenter à travers l'idéologie de la blancheur. L'auteur, par son approche du film *Perro Bomba* de Juan Cáceres, explore les stéréotypes que la société chilienne entretient à l'égard des migrants haïtiens. Les stratégies de ségrégation renvoient à l'allusion de signifiants liés à l'idéologie de l'impureté - liée à la maladie - et à celle de la barbarie. Les conséquences les plus visibles sont le racisme et l'exploitation du travail. Selon les études de Frías, la situation de vulnérabilité de la population migrante, et surtout d'origine africaine, s'exprime dans sa variante la plus grave par des expressions de « crimes de haine et de formes modernes d'esclavage, telles que l'exploitation et la traite des êtres humains » (2016 : 83). Les conditions de travail des étrangers au Chili, selon Carolina Stefoni (2016), sont liées à une construction racialisée du migrant, intimement liée à sa condition d'étranger et aux besoins d'une économie qui se développe grâce à la précarité du travailleur.

L'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul configure la subjectivité migrante en assumant sa position d'altérité, due à la société chilienne, mais aussi en considérant que non seulement on habite un territoire étranger, mais que la langue correspond aussi à un espace de luttes, dans la mesure où elle est comprise comme étrangère. Anahí Mallol (2022) s'interroge sur l'exil de la langue, à partir des postulats de Derrida, Deleuze et Guattari, en identifiant l'aliénation comme son axe constitutif, dans la mesure où elle renvoie à une autre partie, à un autre en général. Cependant, l'expérience de celui qui ne maîtrise pas la langue étrangère revêt un caractère radical, car elle signifie une lutte constante pour s'inscrire en tant que « je » sur un terrain qui est circonscrit par un autre et menace de se dissoudre. Cette lutte marque l'écriture, et la poésie en particulier se constitue comme une tentative, selon l'auteur, de s'appropriier un territoire toujours étranger. C'est pourquoi

¹⁰ Institut national des statistiques, Chili.

le poète cherche à étendre la capacité déterritorialisante du langage, en le forçant à explorer les limites de ses éléments, formes et notions à travers la catégorie des tenseurs¹¹. L'auteur reconnaît que la tâche de l'écrivain est en ce sens : déterritorialiser la langue majeure, dans le but de la rendre mineure, en signalant les zones frontières entre appartenance et non-appartenance, en laissant des traces de passage, mais aussi en construisant « par le travail poétique, un lieu à habiter temporairement » (2022 : 175).

Le livre de poésie *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume II)* comporte une section intitulée « Llámame extranjero » dans laquelle le regard de l'environnement est confronté à l'autre corps du migrant. Il déclare « à quoi se réfère le monde qui me pointe du doigt ? / pourquoi quand j'ouvre les yeux vois-je / toujours ceux qui ont tenté de m'inventer ?¹² » (2023 : 33). À ceux qui l'observent et le jugent, il les invite à le traiter d'étranger, acceptant son altérité devant les regards observateurs : « je sais qu'il est impossible d'être errant sans être suspect / je sais qu'il est presque impossible de parler à l'étranger / appelle-moi étranger / je n'aime pas les amours faciles¹³ » (2023 : 33). La voix lyrique reconnaît un fossé entre lui et l'observateur, traçant une frontière, mais à partir d'une ouverture à reconnaître la différence, ainsi qu'à la franchir : « viens approche-toi regarde-moi / je suis un homme presque sans portes / la distance minimale qu'il devrait y avoir entre deux mortels / est une étreinte¹⁴ » (2023 : 34). Bien que la rencontre soit projetée, le conflit et le rejet ne sont pas niés, ce qui permet une tension entre le « je » poétique et l'autre, qui dans ce cas est désigné comme un étranger. Cet appel proposé dans le titre correspond à une invitation déstabilisante à la situation de migrant, dans laquelle l'autre est appelé à reconnaître l'étrangeté et l'altérité du sujet étranger.

¹¹ Selon Mallol (2022), elle correspond à un élément qui ne répond pas à une catégorie linguistique spécifique, mais qui se constitue en valeurs pragmatiques essentielles tant dans les agencements d'énonciation que dans les discours indirects.

¹² [...] ¿a qué se refiere el mundo que me apunta con el dedo? / ¿por qué cuando abro los ojos veo / siempre a los que intentaron inventarme?

¹³ [...] sé que es imposible ser errante sin ser sospechoso / sé que es casi imposible hablar al extranjero / llámame extranjero / no me gustan los amores fáciles.

¹⁴ [...] ven acércate mírame / soy un hombre casi sin puertas / la mínima distancia que debería haber entre dos mortales / es un abrazo.

En effet, la position de la voix lyrique dans l'œuvre de Pierre Paul ne coïncide pas avec celle du vagabond ou du flâneur. Au contraire, elle se distingue de ces deux archétypes du voyage par le fait qu'elle a une direction et qu'elle est impliquée dans les affaires des communautés qu'elle traverse sur son chemin. C'est un voyageur caractérisé par l'affection, l'hospitalité radicale comme slogan et la reconnaissance de sa vulnérabilité, comme il le propose dans la section « Versos para el olvido o la estúpida necesidad de escribir » incluse dans le recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume I)* : « Je n'ai pas de pas perdus / dans chaque lieu où je me trouve / je laisse un morceau de cœur / je suis un migrant inquiet et fragile / marcher est aussi une façon d'exister / je continue de croire qu'aimer est plus urgent que vivre¹⁵ » (2023: 28). L'engagement envers les lignes directrices de la fraternité, de la solidarité et de l'amour est renouvelé, transcendant le rôle de simple observateur. Par cet accord, le locuteur se transforme en acteur social, qui utilise l'écriture comme une constante : « j'ai fixé ma résidence définitive dans un poème sans corps / la seule gloire que je désire est la capacité d'aimer¹⁶ » (2023 : 41).

Le lyrique ne correspond pas seulement à un espace de rassemblement de la subjectivité humaine, mais, pour reprendre les termes de Mallol (2022), c'est un lieu à habiter, où proposer des tensions qui désarticulent les discours sur les migrations récentes. C'est pourquoi le migrant et le poète ont un besoin intrinsèque de poésie, et la vivent comme une forme de survie. Le recueil de poèmes *Islas del futuro* propose une section intitulée « Ne cherche pas le sens de la vie dans un poème, tu ne le trouveras pas (No busques el sentido de la vida en un poema, no lo encontrarás). Il y déclare : « J'écris pour la même raison que le soleil se déshabille en plein jour. Pour moi, la poésie est avant tout un moyen de survie, de résistance et d'apologie existentielle¹⁷ » (2023 : 18). Cette vision organique du discours poétique le situe comme une expérience quotidienne et un élément fondamental de l'expérience humaine, ce qui rejoint la réflexion d'Octavio

¹⁵ *No tengo pasos perdidos / en cada lugar que estoy/ dejo un pedazo de corazón / soy un migrante inquieto y frágil / caminar es también una forma de existir / sigo creyendo que amar es más urgente que vivir.*

¹⁶ *[...] he fijado mi residencia definitiva en un poema sin cuerpo / la única gloria que yo deseo es la capacidad de amar.*

¹⁷ *Escribo por la misma razón que el sol se desnuda en pleno día. Para mí la poesía es sobre todo un medio de supervivencia, de resistencia y de apología existencial.*

Paz sur la différence entre poésie et poème : « Le poétique est la poésie à l'état amorphe ; le poème est création, poésie érigée. C'est seulement dans le poème que la poésie s'isole et se révèle pleinement¹⁸ » (2023 : 14). La voix lyrique ajoute : « Celui qui vit n'a pas besoin d'expliquer la vie¹⁹ » (2023 : 19). Cette affirmation va à l'encontre de l'affirmation précédente selon laquelle la subsistance et la poésie sont liées, mais dans la perspective de Paz, il est possible d'affirmer que : « La parole est un pont par lequel l'homme tente de franchir la distance qui le sépare de la réalité extérieure. Mais cette distance fait partie de la nature humaine²⁰ » (2023 : 36).

Dans cette entreprise, le poète divise ces deux sphères de l'activité humaine, vivre et écrire, mais revient à leur réconciliation dans les termes suivants : « Je lutte, je rêve, puis j'écris. Plus qu'un droit, rêver dignifie la vie. Un rêve, c'est quelqu'un qui lutte. Le rêve de toute île est d'être infinie. Les bactéries de la terre reconnaissent les rêves enterrés vivants²¹ » (2023 : 19). Cette section reconnaît la position éthique du poète, qui adopte une vision vitaliste de la poésie, ainsi que de l'action, qui dans ce cas particulier se manifeste comme une lutte pour l'existence, comme le propose Ribeiro (2017).

Dans le même recueil de poèmes, dans la section intitulée « Islas del futuro », la figure du poète rêveur est proposée, soulignant que « c'est un étranger de partout, porteur d'un silence plus grand que toute espérance, à l'ombre d'une musique démesurée. Sa parole fragile, interdite et scandaleuse s'intensifie à mesure que s'étire l'hémorragie du désert²² » (2023 : 20). L'absence du mot se fait sentir dans ces vers, et lorsqu'il prend forme, il se manifeste dans un discours qui pourrait être censuré. Dans le même recueil de poèmes, mais dans la section « El que nunca se hunde en su soledad nunca ha visto una isla », on trouve une structure dialogique,

¹⁸ *Lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida. Sólo en el poema la poesía se aísla y revela plenamente.*

¹⁹ *El que vive no necesita explicar la vida.*

²⁰ *La palabra es un puente mediante el cual el hombre trata de salvar la distancia que lo separa de la realidad exterior. Mas esta distancia forma parte de la naturaleza humana.*

²¹ *Lucho, sueño luego escribo. Más que un derecho soñar dignifica la vida. Un sueño es alguien que lucha. El sueño de toda isla es ser infinita. Las bacterias de la tierra reconocen los sueños enterrados vivos.*

²² [...] *es un extranjero de todas partes, portador de un silencio más grande que cualquier esperanza, bajo la sombra de una música desmedida. Su dicho frágil, prohibido y escandaloso se intensifica a medida que se alarga la hemorragia del desierto.*

dans laquelle la voix lyrique est reconnue comme celle d'un poète voyageur. Dans ce dialogue, il est interrogé sur sa destination, ce dont il reconnaît : « Autour de moi en train de parcourir le chemin des / quatre vents. Le voyage est circulaire, c'est pour cela qu'il est infini ». (55). En accord avec le nom du recueil de poèmes, la marche est reconnue comme une route infinie, dans laquelle la voix agitée ne cesse de se déplacer. Dans ce cas, poésie et déplacement sont des processus liés ; écrire et migrer sont des processus qui fonctionnent en complémentarité.

En 1948, Léopold Senghor publie *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*. Cette édition est accompagnée d'une préface de Jean Paul Sartre, intitulée « Orphée noir », qui constitue, pour l'époque, l'une des perspectives les plus novatrices sur le mouvement de la négritude, en mettant l'accent sur le processus de décentrement de la vision du spectateur. À cet égard, l'auteur affirme que la négritude, en tant que projet poétique, est scandaleuse « parce que le Blanc a joui pendant trois mille ans du privilège de voir sans qu'on le voie ; il était regard pur, la lumière de ses yeux arrachait toute chose à son ombre natale²³ » ([1948] : 4). L'auteur ouvre ainsi l'un des débats les plus vifs à ce jour : quel est le lieu d'énonciation du subalterne ? Cette proposition converge avec la perspective de Pratt dans la mesure où elle souligne que la métropole impériale tend à s'imaginer qu'elle définit la périphérie, mais « elle est généralement aveugle face à la dynamique opposée : la dynamique du pouvoir que chaque colonie exerce sur sa mère-patrie²⁴ » (2011: 25), ce qui implique que l'exercice du pouvoir n'est ni unilatéral ni passif, mais qu'au contraire, des tensions entre les forces hégémoniques et les subalternes sont proposées, comme l'observe Sartre.

Le lien entre l'afro-descendant et la subordination trouve ses racines dans le processus colonial, mais il a gagné en importance et en légitimité au cours du dix-neuvième siècle, grâce à la promotion du modèle d'explication aryen (Quijano, 2014), qui utilise l'évolutionnisme positiviste comme référence pour les classifications triadiques. Le racisme, en tant que discours permettant la domination de cette partie spécifique de la

²³ [...] porque el blanco ha gozado durante tres mil años del privilegio de ver sin que se le vea; él era mirada pura, la luz de sus ojos rescataba toda cosa de su sombra natal.

²⁴ [...] por lo general es ciega frente a la dinámica opuesta: la dinámica del poder que cada colonia tiene sobre su madre patria.

population, est devenu plus sophistiqué dans ses méthodes au cours de la seconde moitié du siècle, se présentant de manière ouverte mais aussi voilée. À cet égard, Quijano souligne qu'il trouve son origine dans :

Les sociétés qui en sont venues à constituer ce que l'on nomme l'Amérique latine furent les héritières historiques des idéologies de classification sociale (raciale et sexuelle) et des techniques juridico-administratives des métropoles ibériques. Stratifiées racialement, elles se sont dispensées de formes ouvertes de ségrégation, dès lors que les hiérarchies garantissaient la supériorité des Blancs en tant que groupe dominant²⁵ (2014 : 137).

L'auteur avertit que le racisme latino-américain a développé des méthodes complexes pour exclure les afrodescendants et les indigènes de la condition de segments subordonnés et pour les positionner au sein des classes les plus exploitées, en utilisant l'idéologie du blanchiment. En conséquence, il convient de réfléchir à la possibilité de parvenir à une conscience effective en tant qu'afrodescendants par le biais d'un langage raciste.

L'une des propositions présentées en relation avec cette question est l'Afro-épistémologie développée par Jesús García, qui reconnaît dans le marronnage une confrontation avec la domination sociale, psychologique, spirituelle et économique du système socio-économique occidental initié dans le processus de la traite des esclaves. Bien que le terme ait été largement utilisé pour ségréguer les esclaves noirs qui défiaient les diktats des patrons et fuyaient leur lieu de travail, il a été repris par l'auteur en considérant cinq visions : le marronnage frontal, éthique, juridique, culturel et spirituel. Dans cette perspective, l'auteur met au centre :

La connaissance et la perception que nous, Africains et Afro-descendants, avons de nos propres mondes, de notre cosmovision, de nos manières d'être, de gesticuler, de marcher, d'aimer, d'exister et de partager. Cette vision est le fondement de la construction sociale du savoir qui génère notre éthique, sans que celle-ci ne soit médiatisée par d'autres visions, aussi

²⁵ *Las sociedades que vinieron a constituir la denominada América Latina fueron las herederas históricas de las ideologías de clasificación social (racial y sexual) y de las técnicas jurídico-administrativas de las metrópolis ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaron formas abiertas de segregación, una vez que las jerarquías garantizan la superioridad de los blancos como grupo dominante.*

différentes soient-elles ou dotées de technologies et d'économies « surdéveloppées »²⁶ (2022 : 55).

L'afro-épistémologie n'intègre donc pas seulement les connaissances que le système éducatif et académique occidental refuse d'inclure, mais reconnaît également les silences, les absences et l'oubli de l'histoire africaine et de celle de ses descendants dans la diaspora, en proposant comme tâche essentielle de s'y plonger, dans les cadres que le vide rend possibles. Sur ce dernier point, Djamila Ribeiro réfléchit à la vision de l'invisibilité de Foucault, en soulignant que « L'histoire nous a montré que l'invisibilité tue²⁷ » (2017 : 26). C'est pourquoi l'auteur mentionne que le droit à la parole revendiqué par les Noirs correspond également au droit à la vie lui-même.

Ribeiro, pour définir le lieu d'énonciation, reprend le concept de Patricia Hills Collins (1998) : matrice de domination. Celle-ci correspond à l'intersection des inégalités dans lesquelles le sujet peut se trouver, en tenant compte de diverses positions, telles que le genre, la race, la classe, etc. Les différents systèmes de domination mentionnés ne sont pas isolés, mais au contraire, l'auteur affirme qu'ils sont liés et se renforcent mutuellement. Ribeiro propose, sur la base du féminisme noir au Brésil, qu'il est nécessaire de considérer ces systèmes les uns par rapport aux autres, mais pas dans le but de se référer aux expériences individuelles qui peuvent exister autour d'eux, mais plutôt aux conditions qui génèrent et maintiennent ces systèmes. Le problème, souligne l'auteur, est que ces conditions sociales rendent difficiles la visibilité et la légitimation des productions culturelles générées par les groupes subalternisés. C'est pourquoi elle souligne que le fait de ne pas pouvoir accéder aux espaces liés à l'intellectualité et à la culture signifie ne pas avoir accès aux productions et aux épistémologies produites par ces groupes. Ainsi, le lieu d'énonciation correspond à un mécanisme de réfutation de l'historiographie traditionnelle et de la hiérarchisation des savoirs résultant

²⁶ *El conocimiento y percepción que las y los africanos y sus descendientes tenemos de nuestros propios mundos, nuestra cosmovisión, nuestras formas de ser, gesticular, caminar, amar, ser, compartir. Esa visión es la base de la construcción social del conocimiento que genera nuestra ética sin que sea mediada por otras por muy diferentes que sean o que tengan unas tecnologías y economías « superdesarrolladas.*

²⁷ *A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata.*

de la hiérarchie sociale, en s'opposant aux universalismes. De cette manière, la multiplicité des voix est favorisée et le débat est centré non seulement sur l'émetteur, mais aussi sur l'auditeur et sur le régime d'autorisation discursive.

Considérant ce qui précède, il est possible d'affirmer que Jean Jacques élabore une voix lyrique qui émerge du lieu de la noirceur. La section « Sólo la luz es real » du recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume I)* propose une première approche de la voix lyrique à l'égard de la noirceur. Dans le poème « la », le locuteur déclare « Je ne permets à personne d'être plus noir que moi / ma lumière est la noirceur absolue²⁸ (2023 : 79), ce qui montre son appartenance à la composante raciale. Cependant, il explicite également un sens critique à ce sujet lorsqu'il déclare : « les races meurent à genoux / pour être le plus noir de tous les humains / je dois fixer un fleuve jusqu'à ce qu'il se mette à voler²⁹ » (2023 : 79). L'identification ne diminue pas la capacité de la voix à projeter sa vision vers les autres, étant donné sa condition de subalternité. Ceci est complété par le poème « III », qui se trouve dans la même section du recueil. La voix lyrique y affirme que « pour être le Noir que je suis à présent / j'ai dû renoncer à tous les baisers postcoloniaux³⁰ » (2023 : 88). La négritude proposée par le locuteur dans l'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul porte un regard réflexif sur les processus coloniaux et post-coloniaux en Amérique latine. Il identifie un processus de désaccord autour des subjectivités limitées dont ils disposent, en adoptant une position décoloniale. Une antithèse est présentée, en vertu de la tendresse et de la violence : les baisers postcoloniaux. Cette figure prend une signification unique en vertu des différentes stratégies du racisme contemporain et des tactiques liées à l'aliénation et au désir.

La voix lyrique reconnaît ses origines dans la diaspora africaine, comme il l'affirme dans le recueil de poèmes *Islas del futuro*: « Mon pays quotidien est une voyelle saharienne³¹ » (2023 : 18), en mettant l'accent sur l'élément linguistique. Cependant, contrairement à Fanon (1983) et à sa proposition

²⁸ No permito que nadie sea más negro que yo / mi luz es la negrura absoluta.

²⁹ [...] las razas mueren arrodilladas/ para ser el más negro de todos los humanos/ debo mirar fijamente un río hasta que él empiece a volar.

³⁰ [...] para ser el negro que soy ahora / tuve que renunciar a todos los besos poscoloniales.

³¹ Mi país cotidiano es una vocal sahariana.

de violence nécessaire qu'il explicite dans son essai *Les damnés de la terre*, la voix lyrique dans le recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume I)* propose le projet suivant : « J'ai promulgué l'amour comme seule arme de guerre / et la poésie comme unique stratégie³² » (2023 : 88). Bien que nous puissions considérer cette perspective comme naïve, elle permet une voie différente, dans laquelle il peut se détacher de la figure du méchant ou du guerrier, comme il le mentionne dans le poème « IV » : « Ô divine errance / ma terre tant désirée / délivre-moi de toutes les patries / délivre-moi de l'obligation d'être un héros ou un révolutionnaire³³ » (2023 : 90). Le projet de Pierre Paul s'inscrit dans le cadre d'une hospitalité radicale, dichotomique aux figures traditionnelles qui se présentent à partir du pouvoir, que ce soit pour le maintenir ou le perturber.

Dans le poème « I » du recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (volume II), la voix lyrique rend compte de l'insatisfaction liée au sentiment de différence : « j'ai lu des milliers de livres / j'ai interrogé tous les sages / je n'ai pas trouvé la réponse³⁴ » (2023 : 39). Ce sentiment se modifie lorsque : « jusqu'à ce qu'un jour je me regarde dans le miroir / je n'étais rien de plus qu'un corps couvert de baisers postcoloniaux³⁵ » (39). La corporéité médiatisée par ce discours, selon la voix, effraie, provoque l'horreur à cause des regards qui se posent sur elle ; mais en même temps elle lutte pour « trouver un chemin / digne de n'importe quelle histoire³⁶ » (2023 : 39). Le corps qui s'assume postcolonial est dangereux, comme le propose le poème « IV », puisque, comme il est dit, « il danse pour les misérabilistes / il perd sa poésie, il perd sa lumière / plus jamais il n'atteindra l'arbre des origines³⁷ » (2023 : 43). Cependant, il ne s'agit pas d'un avertissement vide ; au contraire, il s'agit d'une interpellation qui se matérialise dans la reconstruction du corps lui-même

³² [...] promulgué el amor como única arma de guerra / y la poesía como única estrategia.

³³ Oh divina errancia / mi tierra anhelada / librame de todas las patrias / librame de la obligación de ser héroe o revolucionario.

³⁴ [...] he leído miles de libros / he preguntado a todos los sabios / no encontré la respuesta.

³⁵ [...] hasta que algún día me miré en el espejo / no era nada más que un cuerpo cubierto de besos poscoloniales.

³⁶ [...] encontrar un camino / digno de cualquier historia.

³⁷ [...] baila para los miserabilistas / pierde su poesía pierde su luz / nunca más vuelve a abrazar el árbol de los orígenes.

dans le poème « V ». La ville de Jacmel joue un rôle fondamental dans ce processus, en se constituant comme un lieu en tension : l'origine des vers du poète et le lieu où se répandent les baisers postcoloniaux. Néanmoins, la voix lyrique déclare ses trois grandes utopies : « la fraternité sans frontières probables / la solidarité universelle / et l'amour sans raison³⁸ » (2023 : 44).

La composante décoloniale est fondamentale dans l'articulation de la proposition de négritude présente dans l'œuvre de Pierre Paul, qui prend comme point de départ la rencontre avec son propre corps et la réflexion sur les conséquences de l'intrusion du discours postcolonial sur celui-ci. Face à cela, dans le recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume I)*, la voix se positionne à partir de ce que nous pourrions considérer comme une position inactive, en affirmant « je ne sais pas conquérir / je n'ai rien conquis de ma vie³⁹ » (2023: 28), ce qui correspond toutefois au maintien d'une position éthique, dans laquelle, en reconnaissant les trois grandes utopies, qui fonctionnent comme des lignes directrices, le locuteur s'abstient de participer à la dynamique de domination sur les autres, mais ne se propose pas non plus comme le territoire de celle-ci. C'est pour cette dernière raison que nous pourrions considérer que la position sur la négritude adoptée par la voix dialogue avec le *Carnet de notes pour le retour au pays d'origine* d'Aimé Césaire, dans la mesure où la communion entre les êtres humains est reconnue comme un projet d'avenir, dépassant les limites des frontières et des races, comme il le souligne dans sa dernière section : « Et enlace, enlace-moi sans remords / enlace-moi de tes énormes bras d'argile lumineuse / enlace ma vibration noire au nombril même du monde / enlace, enlace-moi, âpre fraternité, / et puis, m'étranglant de ton lasso d'étoiles, monte / Colombe⁴⁰ » (2023: 124). Le fragment ci-dessus n'ignore pas les conflits et les obstacles à la fraternité, mais il est possible de reconnaître l'aspiration à l'unité et au contact. D'autre part, il ne rejette pas la position de Fanon [1983], en ce sens qu'il reconnaît en soi l'action du post-colonialisme, qui dans les termes du psychanalyste se

³⁸ [...] la fraternidad sin fronteras probables / la solidaridad universal / y el amor sin sentido.

³⁹ [...] no sé conquistar / no he conquistado nada en mi vida.

⁴⁰ [...] y enlaza, enlázame sin remordimientos/ enlázame con tus enormes brazos de arcilla luminosa / enlaza mi negra vibración al ombligo mismo del mundo / enlaza, enlázame, áspera fraternidad, / y luego, estrangulándome con tu lazo de estrellas, sube / Paloma.

réfère à l'aliénation du sujet noir, mais identifie néanmoins dans la conscientisation un point de rupture, qui lui permet de trouver une alternative au binarisme conquérant/conquis.

2. La « doloridad » : rendre visibles les histoires invisibles de l'Amérique

Le concept de « doloridad » est issu des réflexions de Vilma Piedade (2019), comme moyen de faire face à la violence machiste et raciale. Bien que le terme soit projeté comme une possibilité de transformation de la société que nous habitons, elle concentre son analyse sur la douleur inventée pendant l'esclavage, et les marques que la population *prieta*⁴¹ subit encore, des siècles après le processus abolitionniste. Cette entreprise, affirme l'auteur, justifiait les coups de fouet du contremaître, l'utilisation des menottes, la cave fétide du navire négrier, entre autres pratiques liées à la souffrance ; violant les droits, la langue, la culture, la religion, bref, les valeurs civilisatrices. De cette manière, la douleur est rendue invisible, proposant au corps de l'afrodescendant asservi l'idée d'une résistance à la souffrance. C'est alors que la mise en évidence de cette dernière devient un motif de transformation, qui permet d'aborder l'histoire américaine à partir d'une vision contrapuntique.

Le travail de Jean Jacques Pierre Paul aborde la revalorisation de la douleur de la communauté afrodescendante à travers le discours historique, qui se manifeste par la réécriture du récit officiel associé à des territoires marginalisés et à des figures historiques rendues invisibles parce qu'elles ont subi des violences racistes. Dans le premier cas, dans le recueil de poèmes *Islas del futuro*, nous trouvons le texte lyrique « Gonaïves era ayer ». Dès son titre, le locuteur lyrique nous renvoie au passé de la communauté. Il convient de noter que deux événements historiques sont évoqués dans le poème : l'indépendance d'Haïti en 1804 et la tempête causée par l'ouragan Hanna en 2008. Les trois premières strophes font référence au passé révolutionnaire de la ville, en prenant la voix des ancêtres « hier à peine, ma grand-mère contait l'histoire des Gonaïves / aux

⁴¹ Vilma Piedade utilise ce terme pour désigner la communauté afro-latino-américaine, par opposition à ce qu'elle appelle le langage colonial : noir.

enfants les plus tristes de l'histoire bicentenaire⁴² » (2023 : 85). Cette histoire s'enracine dans le fait que ce territoire a été à l'avant-garde de la lutte pour l'indépendance, en prenant comme base fondamentale la population d'esclaves. Dans la cinquième strophe, le locuteur utilise le corps d'une jeune fille comme métaphore pour illustrer les dégâts de la tempête sur le territoire : « Oh ! Les Gonaïves / trois fleuves fous coulent sur le ventre / d'une enfant qui dort / pluies rouges d'une légende nouvelle / il n'y a ni noms ni colombes pour la victime⁴³ » (2023 : 85). Le dernier vers est particulièrement pertinent, car il explicite l'invisibilisation de l'identité de l'enfant et l'absence de paix ou de repos, symbolisée par le pigeon. La douleur est ainsi réduite au silence, tout comme le sont les événements récents, tels que les catastrophes naturelles en Haïti (2004-2008), qui ont coûté la vie à plus de 3 400 personnes.

La douleur se manifeste par des figures, comme le propose Susana Rotker à propos de la violence urbaine. Dans ce cas, la violence institutionnelle est confrontée à l'érosion d'un pouvoir étatique qui n'offre pas à sa population un ordre social lui permettant de survivre, que ce soit en raison de l'héritage colonial ou d'éléments multifactoriels liés au pouvoir économique de la nation. Cependant, le locuteur insiste sur le souvenir du passé et de son caractère révolutionnaire : « pourtant, hier encore / tous les hommes / tous les premiers janvier / toutes les révolutions étaient gonaïviennes / Les Gonaïves, c'était hier⁴⁴ » (2023 : 86). L'influence de la révolution haïtienne sur les processus d'indépendance en Amérique latine est reconnue, mais il est difficile de projeter l'avenir de ce territoire ; au contraire, l'admiration qu'il a suscitée et la douleur qu'il a subie sont au centre. Nommer Gonaïves et se référer à ce passé mythique, c'est aussi inviter à une nouvelle construction identitaire et d'avenir, basée sur la possibilité de ce germe révolutionnaire qui a animé l'histoire haïtienne.

Dans la section « El beso poscolonial es una extraña fruta » du recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume II)*, l'auteur

⁴² [...] ayer apenas mi abuela contaba la historia de Los Gonaïves / a los niños más tristes de la historia bicentenaria.

⁴³ [...] ¡oh! Los Gonaïves / tres ríos locos corren sobre el vientre / de una niña que duerme / lluvias rojas de una nueva leyenda / no hay nombres ni palomas para la víctima.

⁴⁴ [...] sin embargo aún ayer / todos los hombres / todos los primeros de enero / todas las revoluciones eran gonavianos / Gonaïves era ayer.

commence par poser au lecteur la question suivante : « As-tu vu comment est mort le corps / qui a rendu possible le rêve américain⁴⁵ ? » (2023 : 67). L'accent est mis sur la corporalité marginalisée de l'histoire officielle⁴⁶, en raison de la violence qu'elle a subie pour maintenir le système économique esclavagiste, qui permet l'idéal construit par les États-Unis. La troisième strophe présente le personnage d'Ota Benga, un homme Mbuti exposé au Musée d'histoire naturelle et à la Maison des singes du zoo du Bronx, victime de la suprématie blanche et de l'exploitation humaine due au racisme. Son exposition a été brève, mais sa fermeture l'a laissé sans moyens de subsistance, et il s'est tourné vers l'église baptiste pour obtenir le soutien dont il avait besoin.

Cependant, son adaptation à la culture américaine s'est avérée impossible, ce qui l'a conduit à se suicider. Le poème oppose la figure de la Maison-Blanche, emblème de la liberté et de la démocratie américaines, à l'exposition d'Ota Benga. La voix lyrique souligne que son but est que « les dames raffinées de l'Alabama / qu'elles regardent de leurs grands yeux clairs / qu'elles prennent des photos avec leurs appareils religieux / pour ensuite les conserver parmi leurs archives secrètes / quand elles seront vieilles et pleines de sagesse / elles pourront enseigner à leurs petits-enfants la beauté du monde⁴⁷ » (2023 : 67). Elle révèle ainsi le cynisme du

⁴⁵ *¿Has visto cómo murió el cuerpo / que hizo posible el sueño americano?*

⁴⁶ La marginalité est observée comme un phénomène complexe qui, comme l'affirme Martina Bortignon (2016), correspond à un signifiant performatif, puisqu'il « institue dans le domaine du discours l'objet auquel il se réfère par le processus même de nomination » (15). Selon l'auteur, ce phénomène permet aux instances symboliques les plus diverses d'émerger dans la distance entre le référent et le signifiant, en s'appropriant le mot et en suscitant des préoccupations qui ne se limitent pas à l'exclusion socio-économique. Mary Luz Estupiñán (2014) établit trois inflexions dans l'utilisation du concept de littérature marginale au cours des XX^e et XXI^e siècles. La première est délimitée par rapport au canon artistique de l'époque et à son exclusion, en tant que proposition transgressive. La seconde est définie comme la littérature sur la marginalité, dans la mesure où elle incorpore des personnages, des espaces et des situations de la vie subalterne. Enfin, elle est proposée comme littérature marginale à la production écrite qui a été développée par des sujets qui vivent en marge, ouvrant le débat à la question posée par Spivak : « Le subalterne peut-il parler ? » Les recueils de poèmes de Jean Jacques Pierre Paul répondent à la deuxième classification proposée par l'auteur, en intégrant des voix qui ont longtemps occupé une place secondaire dans l'histoire officielle ou qui n'ont certainement pas été visibles, de sorte que la proposition a un fort caractère d'interpellation par rapport à la critique, en tendant le lieu de l'énonciation.

⁴⁷ [...] *las refinadas damas de Alabama / miren con sus grandes ojos claros / tomen fotos usando sus cámaras religiosas / para luego conservarlas entre sus archivos secretos / cuando ellas sean viejas y llenas de sabiduría / podrán enseñar a sus nietos la belleza del mundo.*

puritanisme protestant, qui propose la sagesse face à la tragédie humaine. Face à cette dernière, la voix lyrique introduit la figure de Langston Hughes, à travers les lignes suivantes : « Langston Hughes avait raison / le drame principal est comment rester humain / dans un monde chaque jour plus déshumanisé⁴⁸ » (2023 : 67). La figure de l'écrivain d'origine africaine s'inscrit dans le contexte de la Renaissance de Harlem et de la revalorisation de la culture afro-américaine. Le poème réfléchit aux limites de la liberté en affirmant que « le rêve américain est un fruit étrange / suspendu à l'arbre triste de la liberté⁴⁹ » (2023 : 67), le film rend compte de la douleur vécue par la communauté afrodescendante, représentée par Ota Benga, et établit un lien intertextuel avec la chanson « Strange fruit⁵⁰ » de Billie Holiday, l'hymne du mouvement des droits civiques de la première moitié du 20^e siècle.

Alors que l'orateur se penche sur l'expérience des Congolais, il évoque également la figure de Rosa Parks, une militante afro-américaine des droits civiques, en notant que « si Dieu avait une fille, elle s'appellerait Rosa Parks / avant de t'expliquer pourquoi, laisse-moi te rappeler / que G.W. était un grand esclavagiste et un maître terrible / qui interdisait à ses esclaves de faire partie du rêve immortel⁵¹ » (2023 : 68). Ces deux figures historiques sont opposées en termes d'histoire officielle des États-Unis et de récit invisibilisé de la communauté afrodescendante. Le poème se termine par « je ferme les yeux et je vois les maudits / parmi ces arbres de sanglots où l'on pend / encore des personnes qui veulent être libres⁵² » (2023 : 68). Dans ces vers, il est possible d'identifier la souffrance et la rage comme la force motrice qui fait ressortir la vie de ceux qui meurent encore pour la liberté.

⁴⁸ [...] tenía razón Langston Hughes / el principal drama es como permanecer humano / en un mundo cada día más deshumanizado.

⁴⁹ [...] el sueño americano es una extraña fruta / colgada del árbol triste de la libertad.

⁵⁰ Il s'agit d'une pièce musicale composée en 1939 par Abel Meeropol et interprétée par Billie Holiday, dans laquelle la voix lyrique, à travers la métaphore du fruit, fait référence aux lynchages publics subis par la communauté afrodescendante dans le sud des États-Unis.

⁵¹ [...] si Dios tuviera una hija se llamaría Rosa Parks / antes de explicarte porque dejame recordarte / que G.W era un gran esclavista y terrible amo / que prohibía a sus esclavos ser parte del sueño inmortal.

⁵² [...] cierro los ojos y veo a los malditos / entre estos árboles de sollozos donde todavía / cuelgan a personas que quieren ser libres.

La sélection de ces figures historiques n'est pas aléatoire, mais vise au contraire, d'une part, à contrecarrer le discours de l'histoire officielle, en montrant que le développement économique, social et spirituel de l'Amérique a marginalisé les corps afrodescendants, et a profité de leurs efforts personnels et collectifs pour consolider les démocraties modernes. D'autre part, il s'agit d'un effort pour construire un passé dans une perspective afrocentrique, qui s'interroge sur les contributions collectives et individuelles des sujets afrodescendants et sur la manière dont ils ont participé à l'évolution de l'humanité.

3. Une approche de la matrice épistémologique décoloniale et antiraciste : l'« amefricanidad » et l'« isleñismo » comme idéaux unificateurs au sein de la diaspora

L'afrocentricité correspond à une proposition théorique et pratique qui a vu le jour dans les années 1980 en réponse à l'idéologie de la suprématie blanche, à la fois en tant que processus physique de violence, d'esclavage et d'extermination coloniale, et en tant que domination psychologique et intellectuelle, à travers l'imposition de l'Europe comme norme épistémique, comme l'a soutenu Ama Mazama (2009). En réponse, l'afrocentricité, selon Asante (2009), est présentée comme une proposition épistémique du lieu, qui perçoit les Africains comme des sujets et des agents de phénomènes agissant sur leur propre image culturelle et selon leurs propres intérêts humains. En ce qui concerne ces derniers, l'afrocentricité propose le concept d'agence, en tant que capacité à disposer des ressources psychologiques et culturelles nécessaires à l'avancement de la liberté humaine, et le sujet africain, défini en termes de résistance à l'oppression européenne et de capacité à poursuivre une éthique de la justice contre toute subjugation de la liberté humaine. C'est pour cette raison que la notion d'afrocentricité n'est pas seulement circonscrite au continent en tant que tel, mais qu'elle s'étend et se lie aux processus de construction des connaissances et de réticence dans les territoires américains et caribéens. À partir de là, le terme « amefricanidad » proposé par Léila Guerriero acquiert une valeur significative, dans la mesure où il renvoie à la question suivante « Comment pouvons-nous parvenir à une conscience effective de

nous-mêmes en tant que descendants d'Africains, si nous demeurons prisonniers, « captifs d'une langue raciste⁵³ ? » (2021 : 82). Sur ce dernier point, l'auteur propose qu'« en assumant notre améfricanité, nous pouvons aller au-delà d'une vision idéalisée, imaginaire ou mythifiée de l'Afrique et, par la même occasion, porter notre regard sur la réalité dans laquelle vivent tous les Américains du continent⁵⁴ » (2021 : 85), en transcendant les délimitations de l'identité nationale et en se référant aux processus enracinés dans la diaspora africaine (2021: 85), transcendant les délimitations de l'identité nationale, et se référant à des processus enracinés dans la diaspora africaine.

Le projet afrocentrique se caractérise par son intérêt pour la localisation psychologique, son engagement à découvrir la place de l'Africain en tant que sujet, sa défense des éléments culturels africains, son engagement en faveur du raffinement lexical et d'un nouveau récit de l'histoire africaine. Ces éléments, selon Asante (2009), cherchent à démasquer l'idée qu'il existe des positions particulières qui peuvent être comprises comme universelles. La langue est constituée comme un élément fondamental de résistance, dans la mesure où il est entendu que le sujet africain et afrodescendant a été circonscrit à une condition d'infériorité et d'absence de défense. C'est pourquoi Asante propose que la pensée afrocentrique prenne en charge le processus de révélation et de correction des distorsions de ce lexique conventionnel, à travers lequel l'histoire africaine a été écrite. Le recueil de poèmes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando (Volume 2)* propose une approche d'une matrice épistémique décoloniale, à travers sa section « Teoría del beso poscolonial ». Il s'agit d'un poème étendu qui, à partir de la figure pragmatique de la définition⁵⁵, la voix lyrique indique certains concepts que nous allons classer dans trois champs sémantiques : l'esclavage, le marronnage et l'aliénation.

⁵³ ¿Cómo podemos lograr una conciencia efectiva de nosotros mismos como descendientes de africanos, si seguimos siendo prisioneros, «cautivos de una lengua racista»?

⁵⁴ [...] Al asumir nuestra amefricanidad, podemos ir más allá de una visión idealizada, imaginaria o mitificada de África y, al mismo tiempo, dirigir nuestra mirada a la realidad en la que viven todos los amefricanos del continente.

⁵⁵ José Luis García Barrientos (2000) la détermine en soulignant qu'elle correspond à la « Manifestation de preuves qui consiste à relater les caractéristiques essentielles, les détails significatifs et différenciateurs qui définissent ou délimitent le concept ou l'objet en question » (69).

La première catégorie répond à la définition du maître, de l'asservissement et de l'esclavage. Le premier est défini du point de vue de l'oppression et de la relation à l'autre : « il est obsédé par le corps de sa proie / par la domination brutale il enchaîne le corps / conquis⁵⁶ » (2023 : 61). Ce processus mis en œuvre par le ravisseur, il le définit comme un asservissement. Cependant, les conséquences de ce dernier n'affectent pas seulement la dimension corporelle, mais il s'approprie également le territoire psychique de la personne affectée : « par la domination silencieuse il enchaîne l'esprit⁵⁷ » (2023 : 61). Cependant, cet exercice du pouvoir n'est pas passif, faisant émerger la notion de marronnage, qui se définit comme « le corps esclavisé résiste et attend / la moindre occasion de s'échapper⁵⁸ » (2023 : 61), établissant ainsi cet acte comme une stratégie de résistance et de rébellion. Enfin, celui qui se laisse subsumer par le maître fait l'expérience de l'aliénation, qui se manifeste par le fait que « quoi qu'il arrive, le corps dominé danse pour son maître / qui, à son tour, le couvre de baisers pour le fortifier⁵⁹ » (2023 : 61). Cette dualité de la douleur et de l'affection qu'instaure la figure de l'opresseur produit dans la psychologie du récepteur un trouble, qui confond « la nudité avec l'amour / la colère avec la révolution ou l'espasme joyeux avec la / félicité⁶⁰ » (2023 : 61). Quant à ce dernier, le baiser post-colonial se présente comme une stratégie de domination qui perpétue le pouvoir de l'opresseur, en utilisant une stratégie silencieuse qui recherche la complicité de ceux qui subissent son joug : « sans chaîne, le corps dominé suit et défend son oppresseur⁶¹ » (2023 : 62). L'obéissance est récompensée, tandis que ceux qui ne se soumettent pas à ce nouveau pacte de pouvoir « sont catalogués / de sauvages » (2023 : 62) ou « finissent expulsés du / nouveau paradis⁶² » (2023 : 62).

⁵⁶ [...] *está obsesionado con el cuerpo de su presa / mediante la dominación brutal encadena el cuerpo / conquistado.*

⁵⁷ [...] *mediante la dominación silenciosa encadena la mente.*

⁵⁸ [...] *el cuerpo esclavizado resiste y espera / la mínima oportunidad para escapar.*

⁵⁹ [...] *pase lo que pase el cuerpo dominado baila para su amo / que a su vez lo cubre de besos para fortificarlo.*

⁶⁰ [...] *la desnudez con el amor / la ira con la revolución o el espasmo gozoso con la / felicidad.*

⁶¹ [...] *sin cadena el cuerpo dominado sigue y defiende a su opresor.*

⁶² [...] *son catalogados /de salvajes ou terminan expulsados del nuevo paraíso.*

Face à ce panorama, la voix lyrique se demande ce qu'il est advenu des corps qui ont souffert du colonialisme et du néocolonialisme, en prenant comme points de référence la diaspora africaine et les dictatures qui ont sévi en Amérique. La réponse à ces événements est conçue comme une révolution, mais contrairement à la conception traditionnelle ancrée dans le mouvement de masse, dans ce cas elle se réfère à la revendication du sujet afrodescendant dans une localisation centrale de sa propre histoire et de son destin : « la révolution consiste à me conquérir moi-même⁶³ » (2023 : 63). En particulier, l'affirmation n'est pas conçue comme une proclamation individualiste, mais comme un acte de résistance contre des siècles d'imposition d'un corps discursif eurocentrique. Ce dernier est désarticulé dans le sujet qui devient conscient et qui, par le biais de l'agentialité, soulève une proposition théorique qui prend l'expérience afrodescendante comme objet central d'examen, en comprenant que l'expérience afrocentrique correspond également à un corpus de connaissances qui doit faire face au discours officiel sur la conquête, la colonisation et la conformation nationale de l'Amérique et des Caraïbes, tout en établissant une sorte d'avertissement, qui met en garde les hommes et les femmes du futur contre les ravages des outils du néo-colonialisme : « ne te fie jamais du baiser postcolonial / qu'il soit séducteur ou non⁶⁴ » (2023: 63).

Le poème « Isla del futuro » propose l'utilisation métaphorique de la figure de l'île comme une construction projetée vers demain, mobile et en constante construction. Le poème « La vida es una isla que camina » se positionne par rapport à la définition, formulant l'« isleñismo » comme une vision poético-philosophique, qui établit que « chaque personne est inévitablement une île⁶⁵ » (2023 : 139). Cela exprime à la fois le besoin de solitude pour se définir et le lien avec les autres comme une circonstance essentielle pour établir sa propre identité. Ce ne sont pas des mouvements dichotomiques, au contraire, ils sont perçus comme complémentaires, ce qui est réaffirmé dans le vers suivant du poème « Isla del futuro » : « L'île du futur est celle qui, sans cesser d'être une île, intègre / de manière

⁶³ [...] *la revolución consiste en conquistarme a mí mismo.*

⁶⁴ [...] *nunca confíes en el beso postcolonial / sea seductor o no.*

⁶⁵ [...] *cada persona es inevitablemente una isla.*

satisfaisante l'indispensable archipel humain⁶⁶ » (2023 : 139). La reconstruction du sujet, dans une perspective afrocentrique, implique un double mouvement : vers lui-même, et vers le collectif : « L'île du futur marche vers elle-même et vers les autres / tout en savourant la dimension poétique du / voyage. Elle n'a jamais l'intention de conquérir qui que ce soit⁶⁷ » (2023 : 139). Dans ce dernier, il y a une position éthique, qui comprend la rencontre comme une coexistence, mais qui rejette catégoriquement la possibilité de dominer l'autre, réaffirmant sa position dans le dernier vers : « Toute conquête est une tentative de détruire l'autre⁶⁸ » (2023 : 139). L'île rassemble et invite, mais n'opprime pas, derrière laquelle se cache une proposition d'hospitalité radicale, selon les termes de Paula Meiss, dans un contexte où la migration est l'un des phénomènes les plus importants du monde contemporain.

Conclusions : la diaspora en tant que construction d'une communauté par le biais de la poésie

La poésie de Jean Jacques Pierre Paul, en tant que phénomène récent circonscrit à un espace temporel continu, répond à l'un des événements contemporains les plus pertinents et contestés en termes de politiques internationales : la migration. On estime qu'au Chili, au cours de la période 2014-2024, 294 115 résidences temporaires ont été traitées par des étrangers en provenance d'Haïti et 157 406 résidences permanentes, constituant l'une des populations étrangères les plus prédominantes sur le territoire national. Cependant, l'assimilation et la coexistence avec la communauté d'accueil n'ont pas été sans obstacles, principalement, selon Camila Belliard, parce que « dans les domaines économique et politique, le Chili s'est configuré à partir d'une colonialité du pouvoir (Quijano, 2000) et de pair avec une idéologie du métissage, un processus de blanchiment qui a été le dispositif symbolique et idéologique permettant la croyance en une

⁶⁶ *La isla del futuro es la que sin dejar de ser isla integra / satisfactoriamente el indispensable archipiélago humano.*

⁶⁷ *La isla del futuro camina hacia sí misma y hacia los demás / al mismo tiempo disfrutando de la dimensión poética del / viaje. Nunca tiene la intención de conquistar a nadie.*

⁶⁸ *Toda conquista es un intento de destruir al otro.*

homogénéité culturelle / raciale ⁶⁹ » (2016 : 245). Ainsi, le racisme a été présenté comme l'une des difficultés les plus profondes pour favoriser la coexistence entre les communautés, se manifestant par des comportements discriminatoires, qui sont l'expression de « violence, traitements vexatoires, de crimes de haine, des formes modernes d'esclavage, telles que l'exploitation et la traite des êtres humains⁷⁰ » (2016 : 83), d'après les études de Frías. Il est donc urgent de mettre en œuvre des actions qui contribuent à la correction des inégalités auxquelles cette communauté est confrontée dans notre pays, en s'appuyant sur les possibilités des politiques publiques et de l'éducation, en tant qu'outil fondamental d'intégration.

À partir de la poésie, Pierre Paul répond à ce phénomène en soulignant la nécessité d'une épistémologie spécifique qui détermine les origines de l'exclusion de la population afrodescendante. Pour ce faire, comme le propose Vega dans *Imperios de papel : la crítica literaria postcolonial*, les ressources méthodologiques et théoriques doivent être cohérentes avec les caractéristiques spécifiques du fait observé, en l'occurrence l'histoire de la communauté afrodescendante en Amérique et sa réception dans les différents territoires vers lesquels elle a migré. C'est pour cette raison que l'utilisation du discours théorique et historique dans la poésie de Pierre Paul est totalement transgressive, dans la mesure où elle propose une approche à partir de la voix même de ceux qui ont été relégués, en proposant comme axe une vision afrocentrique du sujet, et en rejetant l'utilisation des outils de la connaissance eurocentrique. Il est donc possible de corroborer l'hypothèse de recherche, dans la mesure où la poésie du corpus étudié ne fonctionne pas uniquement dans sa dimension esthétique, mais met en tension le discours colonial de l'histoire américaine, en proposant une approche décoloniale et antiraciste. Pour ce faire, comme nous l'avons déjà précisé, nous utilisons deux registres discursifs : historique et théorique, ce qui nous permet d'explorer les histoires de personnages réduits au silence

⁶⁹ [...] en los ámbitos económicos y político Chile se ha configurado desde una colonialidad del poder (Quijano 2000) y junto a una ideología del mestizaje, un proceso de blanqueamiento que ha sido el dispositivo simbólico e ideológico que permite la creencia en la homogeneidad cultural / racial.

⁷⁰ [...] violencia, trato vejatorio, los crímenes de odio y las formas modernas de esclavitud, como la explotación y la trata de personas.

et l'articulation d'une matrice théorique qui rend compte de la violence corporelle/physique et symbolique que la communauté afrodescendante a subie pendant de longs siècles. Bien que la proposition poétique ne puisse englober que l'objectif de polémiquer, son caractère propositionnel lui est fondamental, en ce qui concerne la guérison de la blessure coloniale par le biais de l'« isleñismo ». Ce dernier, en tant que concept poético-philosophique, qui met l'accent sur l'« isleñismo » et le lien, renvoie non seulement à une préoccupation propre à la voix lyrique, mais aussi à un programme esthétique qui place au centre la possibilité de réparer, par la parole poétique, la déchirure élémentaire de l'Amérique.

Dans son anthologie d'essais *Imaginary Homelands: essays and criticism*, Salman Rushdie propose le passé comme un lieu où nous restons, tandis que le présent représente l'étranger, l'étrange et ce qui peut être considéré comme aliénant. Cette sensation, que l'auteur affirme partager en tant qu'humanité, est soulignée dans le cas des écrivains exilés, expatriés ou migrants, tels que Jean Jacques Pierre Paul. L'auteur perçoit chez eux un sentiment de perte, une urgence à se réapproprier les siens et à regarder en arrière, malgré le risque. Sur ce dernier point, Rushdie prévient : « — Mais si nous regardons en arrière, nous devons aussi le faire vers la connaissance, laquelle donne naissance à de profondes incertitudes⁷¹ — » (1992: 10). L'incertitude sur ce qui a été perdu oriente l'écrivain déplacé vers la fictionnalisation de la patrie, en regardant à travers un miroir brisé, qui ne lui permet de reconnaître qu'une partie de la vérité fragmentaire, mais celle-ci, depuis sa tribune et son espace de représentation, selon Rushdie, peut entrer en conflit avec le discours politique, qui, comme le discours littéraire, aspire à représenter le monde à partir de sa propre perspective. Dans ce cas, comme nous l'avons vu, Pierre Paul entreprend de réparer les histoires oubliées, les expériences tuées et les subjectivités exclues de la cartographie américaine, dans le but de proposer un autre récit, en l'occurrence un récit « amefricana », qui renoue avec les autres par le biais de l'« isleñismo ». C'est pour cette dernière raison que, dans ce cas, la diaspora, bien qu'elle implique une tension entre la perte et l'espoir, comme le décrit Oliva, tend à construire des patries imaginaires, selon les termes

⁷¹ — *But if we do look back, we must also do so in to the knowledge — wich gives rise to profound uncertainties —*

de Rushdie, qui deviennent un grand territoire habitable pour tous, en réimaginant l'avenir par le biais de la poésie.

Comme il s'agit d'un corpus d'étude récent et sur lequel il existe peu d'approches académiques, il est essentiel de considérer que l'œuvre de Jean Jacques Pierre Paul n'a pas été pleinement abordée, présentant des études principalement sur les textes *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* (volume I et II) et *Voces de mi voz*. De même, l'interaction de la voix lyrique avec le phénomène de la langue est identifiée comme un élément non visité, étant entendu qu'elle est positionnée à partir de l'exophonie, catégorie qui explique son caractère étranger au Chili. Cependant, comme il s'agit d'une catégorie linguistique, il vaut la peine de réfléchir à la façon dont le créole soude l'espagnol à travers le langage poétique, à la façon dont la poésie émerge entre ces deux eaux, dans ce lieu fragmentaire de migration, mais aussi d'habitation entre les langues.

Bibliographie

Andrews, G. 2007. *Afro-Latinoamérica*. Iberoamericana.

Asante, M. 2009. Afrocentricidade : notas sobre uma posição disciplinar. En E. Nascimento (Org.), *Afrocentricidade : uma abordagem epistemológica inovadora*. Selo Negro, p. 23-45.

Bajtín, M. 1999. *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.

Belliard, C. 2016. Negritudes extranjeras en Chile. Significaciones y estereotipos sexo-genéricos en la interacción de migrantes afrocaribeñas (os) con chilenos (as). In : M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*, Editorial Universitaria, p. 243-260.

Bortignon, M. 2016. «Margen, espejo. Poesía chilena y marginalidad social (1983 – 2009)». *Revista Iberoamericana*, 82 (254), p. 331-349.

Césaire, A. 2013. *Cuaderno de un retorno al país natal*. Laberinto Ediciones.

Collins, P. 1998. La política del pensamiento feminista negro. In : M. Navarro & C. Stimpson (Comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres ?*, Fondo de Cultura Económica, p. 245-270.

Danticat, E. 2019. *Crear en peligro: el trabajo del artista migrante*. Banda Propia.

Estupiñan, M. 2014. «Una escritura propia: anotaciones sobre literatura marginal en Brasil». *Revista Chilena de Literatura*, nº 88, p. 95-111.

Fanon, F. 1983. *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, G. 2022. Agencialidad insurreccional del discurso poético en el poemario *Siete abismos sueltos y un hombre caminando* de Jean Jacques Pierre Paul [Tesis de maestría, Universidad Adolfo Ibáñez].

- Foucault, M. 2002. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Fríes, L. 2026. La condición de migrante afrodescendiente como grupo sospechoso de discriminación. In : M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria, p. 79-88.
- García, J. 2000. *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.
- García, J. 2022. *Cimarronaje, afroepistemología y soberanía intelectual*. El Perro y la Rana.
- Genschow, K. 2020. Hatiano/as en Santiago de Chile. Representaciones del otro latinoamericano/chileno/haitiano como paria en *Perro bomba* (2019). *Itinerarios*, n° 32, p. 77-97.
- Guerriero, L. 2021. « Amefricanidad ». *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 1 (1), p. 66-89.
- Instituto Nacional de Estadísticas & Servicio Nacional de Migraciones. 2024, diciembre. *Nueva entrega de estimación de población extranjera 2023*. Gobierno de Chile. [En ligne] : https://urls.fr/BO_9EA [consulté le 15 janvier 2025].
- Mazama, A. 2009. A afrocentricidade como um novo paradigma. In : E. Nascimento (Org.), *Afrocentricidade : uma abordagem epistemológica inovadora* Selo Negro, p. 47-67.
- Meiss, P. 2010. «Apología de la literatura inmigrante: ¿Hacia una hospitalidad planetaria? ». *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (2), p. 13-29.
- Mallol, A. 2022. El exilio de la lengua. En *Fronteras, marginalidad y ruptura: poéticas de los desplazamientos en textos literarios*. Universidad Nacional de La Plata, p. 161-185.
- Oliva, M. 2024. *Escrituras de la afrodescendencia : debates y trayectorias de la intelectualidad negra/afrodescendiente en el siglo XX latinoamericano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Paz, O. 2023. *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Piedade, V. 2021. *Doloridad*. Mandacaru.
- Pierre Paul, J. 2023. *Islas del futuro*. Ediciones Caronte.
- Pierre Paul, J. 2023. *Siete abismos sueltos y un hombre caminando: Volumen I*. Ediciones Caronte.
- Pierre Paul, J. 2023. *Siete abismos sueltos y un hombre caminando: Volumen II*. Ediciones Caronte.
- Pratt, M. 2011. *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. 2014. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In : *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* CLACSO, p. 777-832.
- Ribeiro, D. 2017. *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.
- Rojas, N., Amode, N., Vázquez, J. 2015. «Racismo y matrices de «inclusión» de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión». *Revista Polis*, n° 42, p. 1-23.

Rothe, T. 2024. «Cartografía de la presencia afro en la literatura y los estudios literarios chilenos». *Revista Taller de Letras*, n° 79, p. 196-234.

Rotker, S. 2019. «Ciudades escritas por la violencia». *Cuadernos de Literatura*, n° 45, p. 192-211.

Rushdie, S. 1992. *Imaginary homelands: Essays and criticism 1981 – 1991*. Penguin Books.

Sastre, J. 2025, mayo 20. *Orfeo negro*. [En ligne] : <https://urls.fr/0Yrq0K> [consulté le 15 janvier 2025].

Servicio Nacional de Migraciones. 2024, octubre. *Minuta población migrante de Haití en Chile*. Gobierno de Chile. [En ligne] : <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Pais/Haiti.pdf> [consulté le 15 janvier 2025].

Stefoni, C. 2016. La nacionalidad y color de piel en la racialización del extranjero. Migrantes como buenos trabajadores en el sector de la construcción. In : M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria, p. 65-78.

Vega, M. 2003. *Imperios de papel: una introducción a la crítica postcolonial*. Crítica.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





La révolution imaginée.
Fictionnalisation de l'histoire dans la
production dramatique par Elena Garro et Flora Lauten

María Loreto Contreras Godoy

Universidad de Chile, Chili

profeloretocontreras@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4778-9726>

Reçu le 27-08-2025 / Évalué le 10-10-2025 / Accepté le 10-11-2025

Résumé

Cet article traite de la construction poétique de l'histoire dans les pièces de théâtre *Felipe Ángeles* de la Mexicaine Elena Garro et *Vaya mi pájaro preso* de la Cubaine Flora Lauten. Ces deux œuvres abordent deux processus révolutionnaires latino-américains du XX^e siècle. Sur le plan méthodologique, l'analyse critique est abordée en divisant les voies d'élaboration de l'histoire en trois niveaux : 1) revendicatif ; 2) critique-spéculatif et 3) compositionnel. Cette approche analytique permettra d'interpréter et de réfléchir sur les conceptions de la révolution de chaque autrice, tout en rendant compte des positions politiques et poétiques face au développement de la pratique révolutionnaire dans chacun de leurs pays respectifs.

Mots-clés : drame, histoire, littérature latino-américaine, poétique historique

**La revolución imaginada. Ficcionalización de la historia
en producción dramática de Elena Garro y Flora Lauten**

Resumen

Este artículo aborda la construcción poética de la historia en las obras *Felipe Ángeles* de la directora mexicana Elena Garro y *Vaya mi pájaro preso* de la directora cubana Flora Lauten. Estas dos obras abordan dos procesos revolucionarios latinoamericanos del siglo XX. En el plano metodológico, el análisis crítico se aborda dividiendo las formas de elaborar la historia en tres niveles: 1) exigente; 2) crítico-especulativo y 3) compositivo. Este enfoque analítico permitirá interpretar y reflexionar sobre las concepciones de la revolución de cada autor, teniendo en cuenta las posiciones políticas y poéticas frente al desarrollo de la práctica revolucionaria en cada uno de sus respectivos países.

Palabras clave: drama, historia, literatura latinoamericana, poética histórica

**The imagined revolution. Fictionalization of the story
in dramatic production by Elena Garro and Flora Lauten**

Abstract

This article addresses the poetic construction of history in the works *Felipe Ángeles* by Mexican director Elena Garro and *Vaya mi pájaro preso* by Cuban director Flora Lauten.

These two works address two Latin American revolutionary processes of the twentieth century. On the methodological level, critical analysis is approached by dividing the ways of elaborating history into three levels: 1) demanding; 2) critical-speculative and 3) compositional. This analytical approach will allow us to interpret and reflect on the conceptions of the revolution of each author, taking into account the political and poetic positions regarding the development of revolutionary practice in each of their respective countries.

Keywords: drama, history, Latin American literature, historical poetics

Introduction

Ce travail fait partie des analyses préliminaires de ma recherche sur l'imagination historique dans la production dramatique des auteurs latino-américaines Flora Lauten (Cuba) et Elena Garro (Mexique). Les deux auteurs - et chacun à leur façon - imaginaient l'histoire sur la scène, soit représentant directement un thème historique, soit élaborer l'histoire comme lecture historique, parabole (Sarrazac, 2012), jeux dramatiques, entre autres formes théâtrales. De même, ces deux auteurs vivent des processus révolutionnaires – la révolution mexicaine qui a commencé en 1910 et la révolution cubaine en 1959. Si les contextes sont différents les uns des autres et que chacun le vivra très différemment, ils sont historiquement et idéologiquement liés au concept de révolution et au développement encore plus complexe de la pratique politique révolutionnaire. En ce sens, l'analyse comparative que je compte entreprendre abordera un thème historique commun – la révolution – traité de deux processus historiques différents dans des œuvres appartenant à deux projets poétiques-dramatiques qui sont également radicalement différents. Pour cela, je vais analyser les œuvres *Felipe Ángeles* de Garro et *Vaya mi pájaro preso* de Lauten.

En termes généraux, le souci de l'élaboration de l'historique est central dans le drame latino-américain du XX^e siècle, siècle de consolidation par la modernisation des théâtres nationaux, comme Magaly Muguercia (2010) le souligne dans son histoire du théâtre latino-américain. Ce processus a été marqué par des révolutions et des projets de société qu'ils espéraient ; pendant qu'ils ont subi des coups d'État et déclaré des dictatures ou des tyrannies secrètes. Cela implique que, au cours du XX^e siècle, nous sommes

passés de l'utopie à la violence politique et au terrorisme d'État, et de là, le drame a produit des thèses, des images, des relations et des annonces qui nous permettent de passer en revue l'histoire latino-américaine à partir du pouvoir poétique de son élaboration.

Mon hypothèse est que Elena Garro et Flora Lauten ont tous deux été témoins et élaborateurs de ces histoires et que leurs productions dramatiques avaient dans leurs préoccupations centrales la question du passé, du présent et de l'avenir de leurs pays. Cette préoccupation n'est pas seulement traitée comme un thème ou comme l'objet représenté dans la scène dramatique, mais elle est intimement liée à leur poétique. Pour comprendre ce phénomène, l'expression utilisée par la dramaturge argentine Griselda Gambaro pour définir sa pratique écrite comme une « créativité compromise » (2014, 85). Cette phrase est une sorte de formule dans laquelle une solution à la plainte esthétique et politique du XX^e siècle entre l'autonomie de l'art et le réalisme socialiste est aventureuse. La créativité serait la liberté poétique, tandis que l'engagement indiquerait travailler sur la réalité, ici spécifiquement sur l'histoire. La solution Gambaro est loin d'être la logique de l'exclusion (ou de l'engagement politique ou de l'autonomie de l'art) et choisit de collaborer entre liberté créative et projet politique.

1. Proposition méthodologique de lecture

Cette lecture comparative s'organise méthodologiquement autour de trois axes d'élaboration de l'histoire. Ces axes sont une proposition personnelle que j'ai développée, d'une part, de la claire obsession de l'histoire que le drame latino-américain a manifestée¹, qui se manifeste à la fois dans l'utilisation de documents historiques (archives, symboles, personnages historiques, histoires, etc.) et dans le sauvetage de l'expérience historique (affections, sens, positions politiques et idéologiques, construction poétique de l'expérience, témoignages, etc.).

¹ Pour ne citer que quelques exemples, on trouve parmi les drames historiques des œuvres paradigmatiques telles que *El gesticulador* de Rodolfo Usigli, *Los invasores* d'Egon Wolf, *Más allá de los hombres* de María Luisa Ocampo, *Lautaro* d'Isidora Aguirre, *Información para extranjeros* de Griselda Gambaro, entre autres.

D'autre part, ces voies émergent de la lecture de la théorie du drame historique (Spang, 1998 ; Lindenberger, 1975 ; Meyran, 2003 ; Mayorga, 2015) et de certaines idées liées au drame tirées de la théorie de la poétique historique du récit (Jitrik, 1995 ; Parkinson, 2004 ; Seydel, 2007). Les trois manières d'élaborer l'histoire dans la poétique du drame latino-américain du XXe siècle sont : 1) la voie vindicative ; 2) la voie critique-spéculative ; 3) la voie compositionnelle.

La voie vindicative a une fonction directement liée à la mémoire et construit ce qui, selon les termes de Benjamin (1989), correspond à la tradition des vaincus dans sa relation avec la tradition des vainqueurs, c'est-à-dire que je me réfère aux opérations poético-dramatiques qui permettent de sauver de l'oubli ceux qui ont été soumis à un rigoureux travail de disparition, que ce soit dans les pages de l'historiographie ou dans les panthéons patriotiques de l'histoire politique et militaire. De même, ce parcours implique une opération de valorisation, non pas nécessairement comme une opération de canonisation - qui est la forme habituelle, au sein de l'institution symbolique de l'historiographie, de la valorisation - mais sous la forme d'une simple reconnaissance qu'un personnage, un événement ou un processus a eu lieu, avec des agencements et des conséquences possibles dans l'histoire. C'est pourquoi l'acte de valorisation s'inscrit dans un processus de sculpture des figures, de pesée des images et de modélisation des actions, soit pour instituer son propre système de valeurs, soit pour reproduire un système existant, un processus de construction qui oscille affectivement entre orgueil et désœuvrement, enthousiasme et rage, soulagement et indignation. En ce sens, ce qui est sauvé du passé a un lien avec le présent de l'écriture théâtrale. Ce lien érige à son tour la valeur que le personnage prendra dans la pièce, car comme l'affirme Kurt Spang : « ... certaines circonstances historiques offrent des analogies et des similitudes avec des situations ultérieures de sorte qu'elles peuvent être « utilisées » pour rendre les événements actuels transparents en appliquant les conflits historiques aux problèmes contemporains ou même en offrant des réponses ou des suggestions pour les résoudre » (Spang, 1998, 17-18).

La deuxième voie que je propose est la voie critique-spéculative. Je l'entends comme la voie d'élaboration de l'historique dans laquelle ce

dernier est compris comme une construction discursive, comme des récits, officiels ou critiques. La théorie contemporaine du drame historique et du drame en général a abordé cette dimension du point de vue du démantèlement des récits officiels, érigés dans le but de fonder symboliquement les États nationaux. Cette approche implique donc un regard critique-spéculatif, puisque le matériau historique est soumis à un processus de démantèlement qui implique également une réflexion ou une thèse sur ce qui est mis en crise :

Ainsi, le document est entré dans « l'ère du soupçon » : il est pesé, critiqué, analysé dans ses composantes sémantiques et d'un point de vue sémiotique, psychique, voire psychanalytique ou anthropologique. [...] En fin de compte, le document historique - quel qu'il soit - est devenu texte et discours et, dans ces cas précis, texte et discours théâtral. (Meyran, 2015: 78).

Así, el documento ha entrado en la «era de la sospecha»: se le pesa, se le critica, se le analiza en sus componentes semánticos y desde un punto de vista semiótico, psíquico, incluso psicoanalítico o antropológico. [...] Al fin, el documento histórico — cualquiera que sea — se ha vuelto texto y se ha vuelto discurso y, en estos casos concretos, texto y discurso teatral. (Meyran, 2015 : 78).

La possibilité de traiter le matériau historique comme un discours restitué aux vérités historiques leur caractère artificiel, c'est-à-dire leur construction avec tout ce qu'implique le processus d'élaboration du récit historique : sélectionner, retrancher, éluder, exalter, etc. C'est ainsi que se construisent les figures de l'histoire. Pour ce faire, je m'appuie sur les lectures post-structuralistes et bakhtiniennes qui ont proliféré dans l'exercice critique de la seconde moitié du XX^e siècle et qui mettent l'accent sur la dimension discursive des œuvres analysées. Un exemple de ce type d'analyse critique peut être vu dans le roman avec Seymour Menton (1993) et sa catégorie du nouveau roman historique, ainsi que dans le travail de Daniel Meyrán (2003) sur l'analyse critique et historique du drame latino-américain. Ce type de lecture met en évidence les opérations de démontage, de démystification et de parodie de l'historicisme du XIX^e siècle, et installe dans l'exercice de l'élaboration poétique de l'histoire la prééminence de la fonction de démontage critique du récit officiel ; les processus de traumatisme et de deuil historique liés à l'innommable ;

la résistance comme seule issue face à l'absence d'horizon utopique. À mon avis, ce type d'approche critique doit être articulé avec la dimension spéculative des drames élaborés historiquement, car dans toute critique déconstructive du discours historiciste opère - positivement - une thèse historique fortement enracinée dans le présent, dans le contexte de la production de la pièce. Comme le souligne Linderberger : « C'est depuis longtemps un lieu commun que les pièces historiques sont au moins autant un commentaire sur l'époque du dramaturge que sur les périodes sur lesquelles elles sont ostensiblement écrites » / « It has long been a commonplace that historical plays are at least as much a comment on the playwright's own times as on the periods about which they are ostensibly written » (Lindenberger, 5).

La troisième voie que je propose d'ajouter aux précédentes est celle de la composition. Je comprends le voie compositionnelle comme tout ce qui est inventé et ajouté à l'histoire représentée et élaborée sur scène. On pourrait dire, en suivant l'idée de Simondon (2004), qu'elle s'ajoute comme une prothèse (19), un ajout sur lequel peut s'appuyer tout ce qui se dresse déjà sur ses pieds. Cette voie produit sa propre historicité, soit en déformant l'histoire, soit en la recomposant à partir d'un « comment les faits auraient dû se dérouler », entre autres possibilités. L'inventé, la partie fictionnelle du binôme drame et histoire, serait une création qui ajoute quelque chose au monde, quelque chose qui n'existait pas avant elle :

Or, par « écriture », il ne faut pas seulement entendre l'acte mécanique de tracer des signes sur le papier - geste d'ailleurs durable dans ce que "écrire veut dire en tant que tel" - mais, sur une pluralité de plans, un processus déterminé de production tendant vers une dimension imaginaire qui peut prendre la forme d'un objet et produire des effets, objet qui sans être de la nature des objets réels, même s'il l'est d'une manière particulière, coexiste, comme le soutenait Kant, avec d'autres objets réels (Jitrik, 1995: 32).

Ahora bien, por "escritura" no debe entenderse tan sólo el acto mecánico de trazar signos sobre un papel- gesto, de todos modos, perdurable en lo que "la escritura quiere decir como tal"- sino, en pluralidad de planos, un proceso determinado de producción tendiente a que una dimensión imaginaria pueda llegar a tener forma de objeto y a producir efectos, un objeto que sin ser de la índole de los objetos reales, aun siéndolo de modo peculiar, convive, como lo sostenía Kant, con los otros objetos reales (Jitrik, 1995 : 32).

Cette façon d'élaborer l'histoire est directement liée à ce que Noé Jitrik dit du roman historique, mais qui s'applique aussi à l'écriture dramatique :

En ce sens, le roman historique, et non la formule, pourrait se définir très généralement et approximativement comme un accord - peut-être toujours violé - entre la « vérité », qui serait du côté de l'histoire, et le « mensonge », qui serait du côté de la fiction. Et il est toujours violé parce qu'il est impensable d'avoir un accord parfait entre ces deux ordres qui incarnent, à leur tour, des dimensions propres au langage lui-même ou à la parole entendue comme relations d'appropriation du monde (Jitrik :11).

En ese sentido, la novela histórica, no ya la fórmula, podría definirse muy en general y aproximativamente como un acuerdo -quizá siempre violado- entre "verdad", que estaría del lado de la historia, y "mentira", que estaría del lado de la ficción. Y es siempre violado porque es impensable un acuerdo perfecto entre esos dos órdenes que encarnan, a su turno, dimensiones propias de la lengua misma o de la palabra entendidas como relaciones de apropiación del mundo. (Jitrik : 11).

L'invention est donc une forme d'appropriation du monde, en l'occurrence de l'histoire, qui représente non seulement l'objet approprié, mais aussi le moteur de cette appropriation : parce que nous sommes des sujets historiques, parce que nous sommes traversés par l'action qui se déroule sur la grande scène de l'histoire, c'est parce que nous sommes à notre tour appropriés par elle que nous sommes appropriés par elle. Pour Meyrán, ce sera : « Les interstices douteux des faits [qui] permettent à l'imagination de se mouvoir plus librement » (2). Il me semble cependant que ce ne sont pas seulement les interstices douteux, mais aussi le caractère conflictuel et politique que l'histoire implique qui permet ce que Griselda Gambaro appelle une « créativité engagée ». Dans cet engagement, il y a un désir politique fort, une faim d'histoire placée là, au centre de la création, l'engagement dans un projet politique et poétique fait partie de ce qui mobilise la liberté de la parole publique de la scène théâtrale. En matière de fictionnalisation de l'histoire ou d'élaboration poétique de l'histoire, comme j'aime à l'appeler, ce qui est inventé est autant un désir ou un projet d'avenir qu'un acte de justice et de religiosité entre les vivants et les morts de tous les temps, car comme le souligne Michel de Certeau, l'écriture de l'histoire tente de : « calmer les morts qui hantent encore le présent et de leur offrir des tombeaux scripturaires » (1975 : 8).

2. La première voie d'élaboration poétique de l'histoire : vindicative

En ce qui concerne le parcours vindicatif des œuvres analysées par Garro et Lauten, leurs positions politiques sont claires. Tous deux établissent et approfondissent une généalogie qu'ils estiment leur être propre. Dans le cas de Garro, dans la pièce *Felipe Ángeles* - écrite en 1967, mais récemment créée en 1978 - nous assistons au procès du général Ángeles². Nous comprenons rapidement que tout le procès est un théâtre mis en scène par Carranza pour l'assassiner, c'est-à-dire que le sort d'Ángeles était scellé avant le procès, le procès n'est rien d'autre qu'un spectacle pour laver l'image de Carranza. À travers la voix et la figure du général Ángeles, il est établi que la tradition du vaincu est la seule authentiquement révolutionnaire. Pour Garro, gagner est éthiquement et esthétiquement pire qu'être vaincu, car être vaincu signifie que l'on n'a pas fait de compromis, que l'on ne s'est pas vendu, que l'on a gardé ses convictions : « ANGELES : Peut-être qu'aucun triomphe n'est fructueux et que seule la défaite est exempte de compromis, il n'y a personne avec qui faire un pacte, pas même avec soi-même » / « ÁNGELES : Quizá ningún triunfo es fecundo y sólo la derrota está libre de compromisos, no hay con quién pactar, ni siquiera con uno mismo. » (Garro, 195). En ce sens, deux figures représentent chacune des généalogies présentées dans la pièce : celle des vaincus apparaît dans « le ciel du tir » / « el cielo de los fusilados » (*Teatro completo*, 243), tandis que celle des vainqueurs correspond à « l'ère des assassins » / « la era de los asesinos » (*Teatro completo*, 270).

La revendication de Garro passe par l'acte de nommer chaque camp, non pas sous les étiquettes connues fournies par le développement de la révolution mexicaine elle-même (par exemple, Carrancistas, Villistas, Zapatistas, entre autres), mais leur assigne un nouveau nom, et simplifie la confrontation politique et militaire dans le processus. Au « le ciel des fusillés » se trouvent ceux qui n'ont pas fait de compromis et qui sont morts. Leur mort inaugure « l'ère des assassins ». Cette revendication repose sur

² Il est important de souligner qu'Elena Garro a eu accès à la transcription du procès du général Ángeles. C'est pourquoi de nombreux faits qui pourraient être considérés comme faisant partie de la fiction sont en fait des faits historiques que l'auteur n'a pas eu besoin de développer, car ils étaient déjà très dramatiques en eux-mêmes, par exemple le fait que le procès ait eu lieu au « Teatro de los Héroes ».

l'invention de noms et la lecture historique qui soutient la dialectique des fusillés/assassins. Cette lignée d'assassins est représentée par Carranza, qui met en scène le spectacle d'une procédure régulière à travers le procès de Felipe Ángeles, qui assiste en fait à son exécution, car quoi qu'il fasse pour se défendre du crime de trahison contre la révolution, sa sentence a déjà été prononcée par Carranza. Ce dernier est un personnage physiquement absent de l'action, mais dont la présence agit comme une sorte d'esprit auteur ou dramaturgique de l'œuvre, car il orchestre toute la mascarade de la justice militaire.

Pour sa part, Felipe Ángeles incarne par sa présence le vaincu/exécuté. La valeur de cette position se mesure à l'aune de son intégrité et de sa probité. Cette généalogie des vaincus s'inscrit dans une lignée où l'on retrouve également Madero, les frères anarchistes Magón ou encore Francisco Villa (Garro, *Revolucionarios mexicanos*). Ils sont tous unis par une tendance à la virtuosité et à l'honneur, du côté des idéaux de la révolution qui, contrairement à la force et au pouvoir exercés par les vainqueurs, sont impuissants, bien que moralement intègres. Ainsi, l'élaboration de l'histoire par le biais de la revendication dans l'œuvre de Garro fonctionne comme un remplacement de la valeur vainqueur/vaincu par les pôles authenticité/trahison en ce qui concerne la révolution mexicaine. Pour Garro, avoir le pouvoir implique donc d'assumer un pragmatisme politique qui pactise toujours avec l'immoral, qui reproduit le pouvoir sans se différencier beaucoup du régime de Porfirio Díaz, comme si de l'autre côté il y avait un pouvoir révolutionnaire qui ne s'arrête pas avant d'avoir vu l'idéal se réaliser ou de mourir. Ce pouvoir est authentiquement historique parce qu'il imagine, comme le souligne Felipe Ángeles lui-même : « Qu'est-ce que l'histoire si ce n'est un exercice d'imagination ». Cette imagination favorise une pratique éloignée des trucs de la *real politik*, proche en revanche de ce dont rêvent les révolutionnaires authentiques. En observant la justification que Garro met en scène, il est possible d'affirmer que l'auteur est une idéaliste, une amoureuse éperdue de personnages qui pratiquent diverses formes de déviation (manières de s'éloigner du *statu quo*), qui observe politiquement les lois éthiques et qui exige une morale élevée de la part de ceux qu'elle choisit comme personnages, ceux qu'elle compose à la mesure de ses idéaux.

C'est pourquoi Garro, en donnant raison à Ángeles, Villa, les frères Magón, entre autres, montre aussi que les vainqueurs de la révolution n'ont pas vraiment rompu avec les anciennes façons de faire de la politique, à l'époque de Porfirio Díaz, quand les vieux oligarques porfiriens semblaient vouloir s'éterniser au moment où ils étaient le plus proches de leur propre mort.

De son côté, Felipe Ángeles incarne par sa présence les vaincus / fusillés. La valeur de cette position se mesure à son intégrité et à sa force morale. Cette généalogie des vaincus suit une lignée dans laquelle on retrouve également Madero, les frères anarchistes Magón et même Francisco Villa (Garro, *Revolucionarios mexicanos*). Tous sont unis par une tendance à la virtuosité et à l'honneur, du côté des idéaux de la révolution qui, contrairement à la force et au pouvoir exercés par les vainqueurs, s'avèrent impuissants, bien que moralement intègres. Ainsi, l'élaboration de l'histoire par le biais de la revendication dans l'œuvre de Garro fonctionne comme un remplacement de la valeur vainqueur/vaincu par les pôles authenticité/trahison en relation avec la révolution mexicaine. Pour Garro, donc, détenir le pouvoir implique d'assumer un pragmatisme politique qui pactise toujours avec l'immoralité, qui reproduit le pouvoir sans se différencier beaucoup du régime précédent de Porfirio Díaz, en supposant ainsi qu'il existe de l'autre côté une puissance révolutionnaire qui ne s'arrête pas tant qu'elle n'a pas réalisé l'idéal ou qu'elle n'est pas morte en essayant. Cette puissance est authentiquement historique car elle imagine et expérimente des possibilités, comme le souligne Felipe Ángeles lui-même : « L'imagination, comme les mathématiques, est un acte de l'imagination. Et l'imagination est le pouvoir de l'homme de projeter la vérité et de sortir de ce monde d'ombres et d'actes incomplets. » / « La imaginación, como las matemáticas, es un acto de la imaginación. Y la imaginación es el poder del hombre de proyectar la verdad y salir de este mundo de sombras y de actos incompletos » (Garro : 220). Cette imagination favorise une pratique éloignée des ruses de la realpolitik, mais proche, en revanche, des rêves des véritables révolutionnaires. En observant la revendication que Garro met en scène, on peut affirmer que l'auteur est une idéaliste ; une amoureuse perdue des personnages qui pratiquent diverses voies de détournement (façons de s'éloigner du statu quo) ; politiquement respectueuse des lois

éthiques ; et qui exige un niveau moral élevé de ceux qu'elle choisit comme figures, qu'elle compose à la mesure de ses idéaux. C'est pourquoi, en revendiquant Ángeles, Villa, les frères Magón, entre autres, Garro met également en évidence que les vainqueurs de la Révolution n'ont pas vraiment rompu avec les anciennes formes de politique, alors que les anciens oligarques porfiristes semblaient vouloir s'éterniser, juste au moment où ils se rapprochaient le plus de leur propre mort.

Pour Lauten, en revanche, la revendication historique n'a pas de nom propre, mais un seul, celui d'un territoire, le Yaya, dans lequel chacun a sa place. Dans les années 1970, Lauten, actrice et metteur en scène avant d'être dramaturge, s'est installée dans cette communauté avec laquelle elle a fait du théâtre et dans laquelle elle a écrit les seules pièces qu'elle a produites en tant que dramaturge avant un long silence qui a été rompu dans les années 1990 grâce à son association artistique avec Raquel Carrió. Dans le théâtre de Yaya, ceux qui agissent se représentent eux-mêmes, car comme le souligne l'épigraphe de Fidel Castro qui ouvre le livre : « Nous avons la possibilité de faire de tout un peuple un créateur » / « Tenemos la posibilidad de a todo un pueblo hacerlo creador » (19). Je crois fermement que les mots de Castro incarnent le projet poétique historique de Lauten, qui implique un horizon qui n'est pas encore totalement atteint, mais dans lequel on peut clairement entrevoir un pouvoir créatif qui est également revendiqué par l'auteur. Cette revendication est en contradiction avec la situation dans laquelle se trouve une partie de la communauté Yaya, qui résiste au changement et pousse Lauten à penser et à créer ce que j'appellerai une méthodologie utopique. Dans cette méthodologie, la revendication des expériences collectives des Yaya implique que celles-ci soient observées sous un œil critique rigoureux afin que, sans idéaliser le peuple, il puisse se voir dans les œuvres et transformer ce qui doit l'être pour atteindre cette utopie. En ce sens, ce qui sera justifié fait l'objet d'un examen exhaustif.

Narrateur 1 : Eh bien, camarades, nous sommes venus ici ce soir parce qu'on nous a dit qu'il y avait une assemblée où l'on allait discuter de choses importantes, de choses qui nous intéressent tous en tant que révolutionnaires : qui sommes-nous, d'où venons-nous, où vivons-nous ? Peu importe que certains d'entre nous soient des cow-boys, d'autres des constructeurs, d'autres des ouvriers agricoles, d'autres des femmes au foyer,

nous sommes tous des artistes, et en tant qu'artistes, nous allons faire du théâtre, et aussi être présents à l'assemblée qui va avoir lieu ici. Nous passerons donc de la pièce à l'assemblée et de l'assemblée à la pièce, si vous nous le permettez. Vous nous permettez ? / Public. Oui ! / Narrateur 1. Comme l'assemblée n'a pas encore commencé parce qu'il est huit heures moins le quart et qu'il est huit heures, nous allons commencer la pièce (Teatro La Yaya, 129).

Narrador 1. Bueno, compañeros, nosotros hemos venido aquí esta noche porque nos dijeron que había una asamblea donde se iban a tratar cosas importantes, cosas que nos interesan a todos como revolucionarios. ¿Quiénes somos, de dónde venimos, dónde vivimos? No importa que algunos seamos vaqueros, otros constructores, otros obreros agrícolas, otras amas de casa, todos somos artistas, y como artistas, vamos a hacer teatro, y también a estar presentes en la asamblea que se va a dar aquí. Así que saltaremos de la obra a la asamblea y de la asamblea a la obra, si ustedes nos lo permiten. ¿Nos lo permiten? / Público. ¡Sí! / Narrador 1. Como la asamblea todavía no ha empezado porque son las ocho menos cuarto y es a las ocho, vamos a empezar la obra de teatro (Teatro La Yaya, 129).

Il est significatif que les différences qui définissent chaque membre du public en tant que travailleur (ouvriers, constructeurs, ouvriers agricoles, femmes au foyer) soient compensées par leur qualité d'artistes, en résonance avec la citation de Castro que j'ai mentionnée plus haut. À partir de la valeur et de l'importance du nom collectif et générique (« le peuple », « nous sommes tous des artistes »), Lauten élabore l'histoire du processus révolutionnaire à partir de la nécessaire transformation d'un peuple dont les membres sont atomisés et séparés les uns des autres. C'est pourquoi, dans *Vaya mi pájaro preso*, Rosa, le personnage principal, est l'un des rares personnages individualisés, avec son mari Cuco et sa mère Iluminada. Les autres personnages appartiennent à de grands groupes (voisins, acteurs, enfants, rebelles) et sont identifiés par un numéro (voisine 1, voisine 2, etc.). Au début, le personnage collectif du peuple désigne Rosa comme une jeune « macho », stigmaté qu'elle mérite de ne pas avoir encore eu ses règles. Le début de la pièce nous montre un village médisant, dont la vie est basée sur le jugement, dans ce cas-ci, de Rosa, pour être la jeune fille qui sort de la norme. Ce problème n'est pas fondamental, c'est un autre des soucis qui affligent Rosa, car la pièce avance rapidement pour passer en revue ses autres problèmes quotidiens. Entre les commérages des voisines et les difficultés d'une vie de pauvreté, la voix de Rosa, à partir de la seconde

moitié de l'œuvre, se consacrera à répéter les raisons de son emprisonnement : « Rosa. Je m'y suis adaptée et je n'aime pas changer, c'est une habitude. » / « Rosa. Yo estoy adaptá a esto y no me gusta cambiar, es la costumbre ». (97) Elle et tout le village sont des oiseaux en cage. La valeur ici réside dans la capacité à rompre avec le cycle de l'habitude, à ne pas imiter la vie telle qu'elle était menée, mais à comprendre l'importance d'incarner la révolution dans la pratique quotidienne. Cela peut peut-être s'apparenter à ce que Felipe Ángeles essayait de briser dans les coutumes de la guerre. La prison que Lauten présente avec brio en tant que matérialiste historique est construite à partir de l'habitude et de l'inertie. La révolution qui ouvre les cages implique d'abandonner les anciennes pratiques, maintenant que les portes sont ouvertes. Cependant, le nœud de la prison est la volonté même des oiseaux : s'enfuir ou ne pas s'enfuir, maintenant que personne ne les oblige à rien.

Il est intéressant de noter que tout au long de l'œuvre, nous assistons à la vie de Rosa, entourée à tout moment des circonstances historiques qui ont conduit à la Révolution. Cependant, vers la fin, la voix collective des voisines prend de l'ampleur, tandis que Rosa s'isole. Ce passage de l'expérience individuelle au récit choral des voisines, sur les changements qu'elles ont connus avec la révolution, met en valeur l'importance de la volonté d'être libre, car comme l'a dit Paulo Freire : « Personne ne libère personne, mais personne ne se libère seul ». / « Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo » (2005 : 29).

3. La deuxième voie de l'élaboration poétique de l'histoire : critique-spéculative

En ce qui concerne la voie critique-spéculative, nous verrons que les opérations de démontage de la vérité historiciste ou du récit officiel permettent aux auteurs non seulement de remettre en question la version des vainqueurs, mais aussi d'utiliser l'histoire comme moyen de faire valoir leurs thèses politiques.

Dans Garro, l'opposition entre le couple force-loi et le couple justice-loi est évidente. Chaque personnage devra incarner un rôle dans la

composition de la scène du procès, qui est en soi un rituel social hautement théâtralisé. Ainsi, l'esprit dramaturgique de Carranza, en déguisant l'exécution du général Ángeles en procès, incarne la force-loi et crée un contraste entre le vrai et le faux, renforcé par le fait que ce procès se déroule au « Théâtre des Héros ». Cela souligne le caractère mis en scène du procès. Ute Seydel note à ce sujet :

En lo que atañe a esta obra de teatro, en la crítica literaria se ha reiterado el aspecto metateatral, pues el juicio histórico se realizó en el Teatro de los Héroes de Chihuahua, por lo que la escenografía para la pieza teatral de Garro representa también un teatro y a lo largo del juicio se escuchan los aplausos y silbidos del público (2010: 81).

En ce qui concerne cette pièce, l'aspect métathéâtral a été réitéré dans la critique littéraire, puisque le procès historique a eu lieu au Teatro de los Héroes à Chihuahua, de sorte que la scénographie de la pièce de Garro représente également un théâtre, et que l'on peut entendre les applaudissements et les sifflements du public tout au long du procès (2010 : 81).

À première vue, tout le procès semble se résumer à une mise en scène théâtrale d'un acte de justice de Carranza et de ses sbires, tandis que la figure de Felipe Ángeles incarnerait le véritable idéal révolutionnaire. Ce contraste est cependant insuffisant, puisque c'est Felipe Ángeles lui-même qui analyse sa participation au processus révolutionnaire également en termes de spectacle. Il n'y aurait donc pas de réalité plus authentique en dehors du théâtre, car c'est dans le théâtre lui-même que la vérité peut, en fait, émerger. Le contraste est entre ceux qui sont capables d'imaginer l'histoire de manière créative et d'agir en conséquence, et ceux qui ne font que répéter mécaniquement le répertoire d'actions des vainqueurs de tous les temps. Ce mécanisme historique est confronté à Angeles. En ce sens, la revendication d'une tradition des vaincus met en scène l'impuissance de ce noble idéalisme révolutionnaire. Contrairement à un théâtre qui met en scène le possible, comme le souligne Sarrazac dans la *Critique du théâtre* (139), nous trouvons ici un théâtre qui rend la justice impuissante et donc impossible. Ce destin est scellé lorsque Dieguez, l'un des soldats qui s'efforce de suivre à la lettre le scénario du procès, fait une remarque sur les personnes qui participent en tant que spectateurs :

Ne me parlez pas du peuple ! Dans quelques heures, nous tuerons Felipe Ángeles et ils ne lèveront pas le petit doigt pour le sauver. Le premier chef leur donne cette image sacrificielle, dans laquelle ils se voient comme exemplaires. La mort d'Ángeles suffit pour qu'ils se sentent abattus à leur tour. Les tyrans fondent leur cruauté et leur toute-puissance sur ce mirage. Vous les verrez demain. Ils ne veulent pas être éclaboussés de sang et se croient propres. Les voyez-vous maintenant ? Ils aiment la force parce qu'elle justifie leur impuissance (Garro, Teatro completo : 222).

¡No me hable de la gente! Dentro de unas horas les mataremos a Felipe Ángeles y no moverán un dedo para salvarlo. El Primer Jefe les regala esa imagen sacrificada, en la que ellos se ven ejemplares. Les basta con la muerte de Ángeles para sentirse ellos también fusilados. En ese espejismo los tiranos fundan su crueldad y su omnipotencia. Ya los verá mañana. No quieren que los salpique la sangre y creen que así quedan limpios. ¿Los ve ahora? Quietos. ¡Les gusta la fuerza porque justifica su impotencia! (Garro, Teatro completo : 222).

La dureté avec laquelle Dieguez parle du peuple nous présente un personnage collectif dont les actes sont guidés par la peur. Ce sentiment agit comme un dramaturge qui se charge de rappeler l'impuissance populaire à travers la figure du fusillé. Nous ne sommes pas face à un peuple audacieux capable de passer à l'action – et qui, s'il ne le fait pas, c'est par habitude, comme dans le cas de Lauten –, mais face à une masse prisonnière de la peur qui la paralyse et l'immobilise. À l'inverse, le tyran agit également par peur, mais la sienne est la peur de perdre le pouvoir, c'est pourquoi il doit agir et se défendre. Ainsi, le principe selon lequel la loi ne s'impose que par la force s'oppose à la maxime idéaliste selon laquelle la véritable loi soutient la justice. Cependant, la valeur de chaque position ne peut être mesurée par la victoire ou la défaite, mais par la fidélité à une vérité ou la trahison pour le pouvoir.

Lauten, quant à lui, en ne posant pas la révolution de l'individualisation des noms de personnes, développera sa critique à partir de ce que, en tant qu'expérience partagée, les individus, acteurs et spectateurs de leur propre drame, peuvent identifier comme étant à la fois personnel et collectif. L'opération de démantèlement de la vérité historique commence par le traitement des corps des travailleurs et des conséquences qui en découlent. Dans la pièce *De como algunos hombres perdieron el paraíso*, un narrateur raconte l'histoire des *vegueros*, les planteurs de tabac, depuis l'époque

précolombienne, lorsque les peuples indigènes vivaient encore sur place, jusqu'à la veille de la révolution, en passant par la période coloniale. Ce qui est raconté, c'est l'histoire de la répression des travailleurs, dans laquelle tout ce qui était civilisation du point de vue métropolitain s'inverse et devient barbarie. Le narrateur engage un dialogue avec le public, comme s'il s'agissait d'un cours d'histoire, dans lequel la révolution implique une rupture, à partir de laquelle le temps s'ouvre et permet au processus d'investigation qu'est le Teatro de La Yaya de commencer. La nécessité d'un langage simple se conjugue avec l'enquête sur les conditions de vie de la communauté. Les pièces de théâtre écrites à La Yaya sont locales jusqu'à la moelle. Les personnages sont représentés dans la chorégraphie des corps, qui se meuvent en tant que groupe, mais ne sont pas individualisés pour autant, car toutes les expériences sont prises en compte. Cette collectivisation de l'individu s'exprime également dans le mouvement des corps sur scène, comme dans la didascalie suivante de *Vaya mi pájaro preso* :

Les femmes sont divisées en deux groupes. Les unes sont assises à droite du cercle de tabourets, les autres sont debout à gauche et le restent jusqu'à la fin de la pièce. Celles de droite ont des lanternes chinoises. Ceux de gauche font des commérages. À ce moment-là, il n'y a pas de relation entre Rosa et ces femmes. Ce sont deux plans de réalité différents (94).

Las mujeres se dividen en dos grupos. Unas se sientan a la derecha del círculo de taburetes, y otras se paran a la izquierda y permanecen paradas hasta el final de la obra. Las de la derecha tienen faroles chinos. Las de la izquierda chismosas. En este momento entre Rosa y estas mujeres no existe relación alguna. Son dos planos distintos de la realidad (94).

Ce qui se passe dans cette scène est une chorégraphie dans laquelle les femmes racontent d'abord ce qu'était la vie avant la révolution et ensuite ce qui s'ouvre avec l'avènement des temps révolutionnaires : possibilités d'éducation pour leurs enfants, voire pour elles-mêmes ; sortie de la maison pour travailler dans les étables ou d'autres occupations ; accès à la médecine ; etc. Rosa, quant à elle, s'isole en restant à sa place et en résistant au changement. Dans la scène, la protagoniste, traitée depuis le début comme une femme différente des autres, s'obstine à maintenir sa condition.

D'où l'insistance à s'identifier comme « je », en joignant au pronom des attributs qui ne font que la retenir dans le temps (« je suis... ») :

Rosa (complètement enfermée entre les tabourets qu'elle a apportés avec elle, elle monte sur celui où elle est assise et, s'accrochant à Cuco, crie vers le public). Je..., je..., je..., je suis très contente, je suis très résignée, je suis une travailleuse acharnée, mais pour être honnête, je voudrais finir ici, collée à cette terre, à ce petit ranch ; finir ici, collée à cette terre, à ce petit ranch..., finir ici, collée à cette terre, à ce petit ranch... (Elle continue à répéter cela, en baissant le ton jusqu'à perdre la voix). Il se jette sur Cuco et tous deux se redressent comme deux poupées cassées, lui avec le visage de la joie et elle avec celui de la tragédie) (Lauten, Vaya mi pájaro preso : 102).

Rosa. (completamente encerrada entre los taburetes que ha ido trayendo se encarama arriba del que está sentada y agarrándose de Cuco le grita al público). Yo..., yo..., yo..., yo soy muy conforme, yo soy muy resignada, yo soy muy trabajadora, pero pa ser sincera yo quisiera acabar aquí pegá a esta tierra, a este ranchito; acabar aquí pegá a esta tierra, a este ranchito..., acabar aquí pegá a esta tierra, a este ranchito... (Esto lo sigue repitiendo bajando el tono hasta que se queda sin voz. Se tira arriba de Cuco y los dos se incorporan como dos muñecos rotos, él con la más cara de la alegría y ella con la de la tragedia). (Lauten, Vaya mi pájaro preso : 102).

Rosa, qui résiste à l'idée de changer sa maison aux sols en terre battue pour les habitations modernes installées dans la nouvelle Yaya, finit par se transformer en poupée triste, image renforcée par le mécanisme de la répétition de « acabar aquí pegá a esta tierra... » (« finir ici collée à cette terre... »). Le mouvement mécanique de ces personnages contraste à son tour avec la chorégraphie collective du reste des paysannes qui se déplacent autor d'eux librement et plastiquement. Le local est donc un témoignage, mais aussi une recherche et une expérimentation, qui imprègne sans doute toute la trajectoire théâtrale de Lauten, puisque dans la recherche expressive de ce corps collectif se créent des pratiques qui, à partir de la précarité du théâtre pauvre, obligent à des solutions créatives. La critique de l'immobilité de Rosa est aussi une façon de représenter l'histoire à travers deux images opposées : la rigidité de l'immobile qui maintient l'état des choses et la plasticité du mobile qui se joint avec souplesse à la transformation qui ouvre le temps de la Révolution, thèse de Lauten dans cette œuvre.

4. La troisième voie d'élaboration poétique de l'histoire : la voie compositionnelle

Sur la voie compositionnelle, je voudrais souligner que dans ces poétiques la tonalité affective est un modulateur des images qui se composent dans la scène et apportent à l'élaboration de l'histoire la densité du regard de l'auteur. Ainsi, les images de l'histoire acquièrent leur épaisseur à partir d'un enthousiasme réfléchi, dans le cas de Lauten, et d'un pessimisme idéaliste, dans celui de Garro.

Pour ce dernier, l'échec de la révolution donne à la scène une tonalité oppressive. La beauté apparaît dans le contraste, c'est-à-dire que face à la tyrannie et à la trahison, l'honneur et la vertu du général Ángeles brillent et s'illustrent humblement. L'utopie est une figure sans territoire, dont l'étendue se réduit au corps du protagoniste, mais un peuple avec tous ses besoins, ses expériences et ses désirs ne peut habiter un seul corps ; il a besoin d'une vaste terre, comme l'est le Mexique. Cependant, la tyrannie entraîne une transfiguration de l'espace-temps mexicain : la terre a été transformée en cimetière, les théâtres en tribunaux, le héros en traître, le peuple en armes en public silencieux, la voix en bavardage. Le général Ángeles déclare : « Je ne sais pas si quelqu'un m'a entendu, mais ce que je sais, c'est que nous devons parler dans ce cimetière que vous avez transformé en pays, où l'on n'entend que des cris et des coups de feu... ici, où la terreur a réduit l'homme à un bavardage » (233). C'est la force de la loi qui rend impuissantes toutes les tentatives de justice. Garro compose le temps de la révolution comme un devenir vers une fermeture temporelle catégorique dans laquelle tout est réduit à une seule option. L'auteur voit cette option et cela lui permet de faire une prédiction : il n'y a pas de rédemption pour les vaincus, leur utopie a été bannie du royaume des idéaux et nous sommes laissés à la merci des assassins. En effet, si l'on considère que la pièce a été écrite en 1967, un an avant le massacre de Tlatelolco, Felipe Ángeles devient un avertissement sur les ruses du pouvoir et les techniques dramatiques utilisées par la tyrannie pour se faire passer pour une démocratie.

Lauten, en revanche, a un ton révolutionnaire et enthousiaste. Cela ne signifie pas que, dans la construction et l'application de sa méthodologie théâtrale utopique, elle ne rencontre pas de problèmes, par

exemple, comment parvenir à coordonner les corps et les esprits, non pas pour qu'ils fassent tous la même chose, mais pour qu'ils marchent vers le même horizon. À cette fin, Lauten fait parler les voisins comme des voix en chœur, dans lesquelles, bien qu'ils construisent tous un récit du changement produit par l'ouverture du temps révolutionnaire, chacun en fait l'expérience de manière différente. Cette unité dans le multiple est accompagnée par la chorégraphie qui, avec des gestes, construit des significations prothétiques à ce que les voix racontent. Pratiquement, la diégèse s'impose à la mimésis, mais les corps se meuvent poétiquement parce que dans leur coordination ils construisent des images, comme dans un langage hautement figuratif. Cette poétique du corps repose sur une conception particulière du temps, puisque la pleine réalisation de la révolution est le but, qui doit être marqué comme une césure séparant le temps antérieur du temps révolutionnaire. Ceci est annoncé dès le début de la pièce :

ACTEUR 5 : Pendant la Semaine Sainte, on ne se promène pas avec une machette parce qu'on dit que les bâtons pleurent du sang / ACTEUR 6 : C'était avant / ACTEUR 7 : Il y a des buissons qui vous sucent / ACTEUR 8 : C'était avant / ACTEUR 9 : Au-dessus du naturel, il doit y avoir d'autres êtres / ACTEUR 10 : C'était avant / ACTEUR 11 : Qu'est-ce que la nature, est-ce qu'elle nous guide / ACTEUR 12 : C'était avant (Lauten, Vaya mi pájaro preso, 66- 67).

ACTOR 5: En la semana santa no se anda con machete porque se dice que los palos lloran sangre. / Actor 6: Eso era antes. / ACTOR 7: Hay matas que lo chupan a uno / ACTOR 8: Eso era antes. / ACTOR 9: Sobre lo natural debe haber otros seres. / ACTOR 10: Eso era antes. / ACTOR 11: ¿Qué es la naturaleza? ¿Ella nos guía? / ACTOR 12: Eso era antes. (Lauten, Vaya mi pájaro preso, 66- 67).

« C'était avant » est la césure à partir de laquelle nous travaillons avec le temps. Il s'agit d'un théâtre qui propose donc une modélisation de l'histoire et du territoire, et pas seulement sa représentation. C'est l'invitation faite au début, car se reconnaître artiste, ce n'est pas seulement faire du théâtre amateur, c'est composer toute l'histoire, dans sa chair et dans sa lettre. En ce sens, c'est l'utopie qui permet d'imaginer un espace où ce qui est à l'horizon a déjà lieu. C'est une ouverture temporelle qui ne se risque pas à prédire, mais qui avance comme dans un processus

d'exploration et de travail. Il n'y a pas de génie auteur, mais communication et création collective. La beauté et la vertu n'apparaissent pas par contraste, car, comme le souligne Lauten, « il n'y a pas de beauté sans paradoxe » / « no hay belleza sin paradoja » (171) ou, comme dans la construction du temps révolutionnaire dans *Vaya mi pájaro preso*, il n'y a pas de changement sans résistance.

Conclusion : l'histoire est un théâtre

Pour conclure, je voudrais juste souligner que pour ces poétiques, l'histoire elle-même apparaît comme un théâtre. Cependant, il est clair que Garro et Lauten se trouvent à deux moments très différents des processus révolutionnaires : Garro appartient au groupe d'auteurs qui élaborent la révolution mexicaine sans l'avoir vécue directement, dans son cas la révolution a déjà eu lieu et elle doit observer les conséquences de ce qui peut également être considéré comme une guerre civile féroce. Dans le cas de Lauten, elle vit la révolution, est infectée par son enthousiasme et fait l'expérience de la pleine possibilité d'une réalisation utopique et veut travailler pour elle, pour essayer des possibilités, pour voir ce qui se passe lorsque le peuple est traité comme un artiste. Ces travaux d'élaboration de l'histoire se maintiennent dans une position intermédiaire entre la passivité de la contemplation de ce théâtre qu'est l'histoire et l'activité de ceux qui composent l'histoire en considérant leurs appréhensions, leurs désirs et les façons dont ils imaginent à la fois ce qui s'est passé, comment cela aurait dû se passer et où cela pourrait nous mener. Cela me rappelle la proposition de Karel Kosik dans son article *L'individu et l'histoire*. Pour lui, l'histoire peut être conçue comme un jeu, c'est-à-dire comme une participation directe (l'acte même de jouer, d'assumer un rôle, d'agir) et avec la contemplation ou l'attente que tout jeu implique (l'observation des lois du jeu, l'attention à ce qui se passe afin de prendre des décisions ou de s'en souvenir plus tard). Cette double condition, me semble-t-il, opère puissamment dans le drame de l'élaboration historique, car, comme nous l'avons vu dans l'analyse des pièces, non seulement on porte des jugements et des lectures sur le passé, mais on le compose, on lui donne une forme, ce qui permet au

présent de visiter plus facilement le passé, là où sont les morts, mais dans leur condition de vivants.

Bibliographie

- Benjamin, W. 1989. *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- De Certeau, M. 1975. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard
- Freire, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gambaro, G. 2012. *Teatro vulnerable*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Garro, E. 2016. *Teatro completo*. Mexico D. F. : Fondo de Cultura Económica.
- Garro, E. *Revolucionarios mexicanos*.
- Jitrik, N. 1995. *Histoire et imagination littéraire. Les possibilités d'un genre*. Buenos Aires : Editorial Biblos.
- Kosik, K. 1991. *El individuo y la historia*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Lauten, F. 1981. *Teatro La Yaya*. La Havane: Editorial Letras Cubanas.
- Linderberger, H. 1998. *Historical drama. La relation entre la littérature et la réalité*. Chicago/Londres : The University of Chicago Press.
- Mayorga, J. 2015. *Le dramaturge comme historien*. Madrid : Postmetropolis Editorial.
- Meyran, D. 2003. "Repenser le présent. *Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos..."*, Vol. II, Universidad de Alicante, p. 863-868.
- Meyran, D. 2008. "*Una lectura del tiempo sobre el tiempo*" ou le théâtre comme modèle socio-critique de lecture de l'histoire. *Revista Káñina*, vol. XXXII, no. 1, p. 73-80.
- Menton, S. 1993. *La nueva novela histórica de América Latina*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Muguercia, M. 2010. *Teatro Latinoamericano del siglo XX. Modernidad consolidada, años de revolución y fin de siglo*. Santiago du Chili: RIL editores.
- Parkinson, L. 2004. *La construcción del pasado*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Sarrazac, J.P. 2009. *Critique du théâtre*. Pologne : Éditions Circé.
- Sarrazac, J.P. 2012. *Poétique du drama*. Paris : Éditions du Seuil.
- Seydel, U. 2007. *Narrar historia (s). La ficcionalización de temas históricos por las escritoras mexicanas Elena Garro, Rosa Beltrán y Carmen Boullosa*. Madrid/ Francfort : Iberoamericana/ Vervuert.

Seydel, U. 2010. "Felipe Ángeles: la reivindicación de la soberanía del Yo". *Literatura Mexicana*, XXI.2, p. 75- 90.

Simondon, G. 2013. *Imagination et invention*. Buenos Aires : Editorial Cactus.

Spang, K. 1998. *Le drame historique. Théorie et commentaire*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.



GERFLINT

© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d’auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





La construction de l'idole musicale en tant que personnage et performativité. Une étude des écrits biographiques sur Charly García et Fito Páez

Francisca López Molina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili

francisca.lopez.m02@mail.pucv.cl

<https://orcid.org/0009-0005-6194-2573>

Marlon Toro Ortiz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili

marlon.toro.o@mail.pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8558-4476>

Reçu le 15-08-2025 / Évalué le 29-10-2025 / Accepté le 10-11-2025

Résumé

Cette recherche soutient que les écrits biographiques sur les idoles du rock telles que Charly García et Fito Páez démontrent comment l'industrie culturelle les transforme en produits commercialisables. À travers la performativité, le capital culturel et l'esthétisation de leurs vies, un processus d'aliénation et de fétichisme inhérent au système capitaliste est évident. Leur rébellion, leur authenticité et leur génie, loin d'être des qualités intrinsèques, deviennent des marchandises et des spectacles, alimentant un marché qui consomme leur musique, leur style de vie et leurs gestes privés. Les textes de Riera et Guerriero montrent comment ces récits biographiques ne racontent pas seulement leurs vies, mais les organisent et les perpétuent comme des mythes, dissimulant les relations économiques et sociales qui soutiennent leur célébrité. En fin de compte, l'admiration pour ces figures se confond avec l'économie de l'industrie culturelle, qui transforme la vie et l'art en biens de consommation.

Mots-clés : performativité, idolâtrie, industrie culturelle, Fito Páez, Charly García

**La construcción del ídolo musical como personaje y performatividad.
Un estudio de los escritos biográficos sobre Charly García y Fito Páez**

Resumen

Esta investigación sostiene que los escritos biográficos sobre ídolos del rock como Charly García y Fito Páez demuestran cómo la industria cultural los transforma en productos comercializables. A través de la performatividad, el capital cultural y la estetización de sus vidas, se evidencia un proceso de alienación y feticismo inherente al sistema capitalista. Su rebeldía, autenticidad y genio, lejos de ser cualidades intrínsecas, se convierten en mercancías y espectáculos, alimentando un mercado que consume su música, estilo de vida y gestos privados. Los textos de Riera y Guerriero muestran cómo

estas narraciones biográficas no solo relatan sus vidas, sino que las organizan y perpetúan como mitos, ocultando las relaciones económicas y sociales que sustentan su fama. En última instancia, la admiración por estas figuras se fusiona con la economía de la industria cultural, que transforma la vida y el arte en bienes de consumo.

Palabras clave: Performatividad, idolatría, industria cultural, Fito Páez, Charly García

The construction of the musical idol as a character and performativity A Study of the Biographical Writings on Charly García and Fito Paez

Abstract

This research argues that biographical writings on rock idols such as Charly García and Fito Páez demonstrate how the cultural industry transforms them into marketable products. Through performativity, cultural capital and the aestheticization of their lives, a process of alienation and fetishism inherent in the capitalist system is evident. His rebelliousness, authenticity and genius, far from being intrinsic qualities, become commodities and spectacles, feeding a market that consumes his music, lifestyle and private gestures. Riera and Guerriero's texts show how these biographical narratives not only recount their lives, but also organize and perpetuate them as myths, hiding the economic and social relations that sustain their fame. Ultimately, admiration for these figures merges with the economics of the culture industry, which transforms life and art into consumer goods.

Keywords: Performativity, idolatry, cultural industry, Fito Páez, Charly García

Introduction¹

L'écriture biographique est un genre qui « comprend non seulement une soif de détails sur sa vie, mais aussi sur les « coulisses » de sa « « création » » (Arfuch, 2002 : 52). Ainsi, l'empressement à exposer la vie d'une personne spécifique ne se limite pas à l'enregistrement, mais révèle également les prétentions associées à la perception de l'œuvre du sujet inscrit dans l'histoire et, même, à l'image conçue à son sujet. La littérature, en recourant à ce type de production, a reproduit et généré différents imaginaires socioculturels sur des figures spécifiques ayant eu un impact important sur la culture populaire ou les traditions artistiques. Dans ce contexte, différentes formes sont apparues, telles que les témoignages, les récits de vie, les journaux intimes, les carnets, les brouillons, les autofictions, les romans, les films, les portraits, les profils et les nouvelles

¹ Francisca López Molina est auteur de l'introduction, des parties 1, 2 et de la conclusion. Marlon Toro Ortiz a contribué aux parties 2 et 3 de l'article.

« variantes du spectacle » - *talk-show*, *reality-show*, vidéo politique, récits de vie en sciences sociales et nouvelles orientations de la recherche et de l'écriture académiques. En effet, les biographies des notables et des célébrités ou leur « vécu » saisi dans l'instant suscitent de plus en plus d'« intérêt » (Arfuch, 2002 : 52).

Selon le personnage abordé, sa vie attirera plus ou moins l'attention et sera attribuée à des imaginaires socioculturels spécifiques. Cela signifie que, dans le cas de sujets dont les histoires ou les comportements sont capables de susciter de fortes émotions, en raison de leurs expériences et des symbolismes qui les entourent, ils finissent par manifester un processus similaire à celui de l'idolâtrie. L'utilisation de ce terme remonte aux textes religieux dans lesquels l'idolâtrie était considérée comme une action condamnable pour avoir inversé la place d'éléments mondains avec des éléments sacrés. Ainsi, dans le contexte colonial, des auteurs comme Bartolomé de Las Casas problématisent l'idolâtrie dans le contexte américain dans son ouvrage *Apologética Histórica Sumaria* (1967). S'élevant contre les conceptions déterministes qui condamnent les peuples indigènes comme des êtres de nature inférieure parce qu'ils pratiquent l'idolâtrie, de Las Casas considère ces actes comme un phénomène universel de l'humanité avant l'arrivée du christianisme (p. 381). Dans la même veine, des siècles plus tard, Michael T. Taussing reprendra ce concept en relation avec le fétichisme de la marchandise dans l'ordre colonial de la vice-royauté espagnole. D'autre part, Owen Barfield reprend également ce concept dans son ouvrage *Salvandlaen* secular forms afin de démontrer son utilisation pour conceptualiser la réalité. De même, l'idolâtrie influence les études marxistes. C'est pourquoi nous proposons d'aborder les figures de Charly García et de Fito Paez à partir de l'étude des textes qui leur sont consacrés, en nous appuyant sur des outils théoriques liés à la pensée marxiste, aux études de Freud sur la culture et à la compréhension de l'identité en tant que construction issue de la performativité.

Dans cet article, nous proposons d'étudier l'écriture biographique des idoles Charly García, Fito Paez et *De gira con Charly* (2005), de Daniel Riera, publié dans *Revista Soho*, Colombie et *No me verás arrodillado*, de Leila Guerriero (2019), publié dans *Revista GatoPardo*, Mexique. Nous suggérons

que la composition de leur image dans les récits fournit un exemple de la façon dont, à travers les logiques de marchandisation et l'industrie culturelle, une image d'idoles est créée autour d'eux, ce qui a un fort impact socioculturel, en raison du symbolisme associé à la protestation et à la rébellion. Ces symboles sont renforcés par leurs expériences et la performance de leur identité de rock star auprès du public et des médias. Cependant, les dynamiques de l'industrie culturelle déterminent également la portée de cette performativité et font d'eux des figures qui, bien qu'elles soient liées à la rébellion et à la contre-hégémonie, sont traversées par les contradictions du fonctionnement mercantile de l'industrie culturelle.

Dans le cadre des études culturelles contemporaines, le concept d'« altérité » acquiert une pertinence particulière lorsqu'il s'agit d'analyser la manière dont les idoles sont construites et reconnues au sein de la société. L'existence de ces idoles n'est pas autonome, mais dépend de la reconnaissance du public, médiatisée par l'industrie culturelle. Cette industrie joue un rôle fondamental dans l'élévation de personnages à la catégorie des idoles, un processus qui implique non seulement la création d'images idéalisées, mais aussi la marchandisation d'aspects spirituels et culturels.

Charly García et Fito Paez, représentés comme des stars du rock, sont des personnages qui possèdent un certain capital symbolique et culturel qui les place d'une manière particulière dans la société et les espaces artistiques. Ils sont donc situés là où leur connaissance spécialisée des techniques musicales et des autres artistes devient un capital symbolique. Ce capital ne s'acquiert pas seulement par les compétences artistiques, mais aussi par l'insertion dans les industries culturelles, qui revêtent ces idoles d'une aura marchandisée². L'industrie culturelle, en ce sens, agit comme un mécanisme qui transforme la vie de ces individus en un produit, où leur autobiographie et leur style de vie deviennent une fiction performative. La question centrale qui émerge de cette recherche est de savoir dans quelle

² Concept abordé par Walter Benjamin dans *La obra y su reproductividad técnica*, Ediciones Godot (2019), dans lequel il définit l'aura comme : *Un entrelacement très particulier de l'espace et du temps : apparence unique d'un éloignement, aussi proche soit-il* (p.47). Bien que ce concept soit appliqué à l'œuvre d'art, il met également en garde contre les conséquences politiques de l'association d'une certaine aura à des éléments non artistiques, dans le contexte de la période du fascisme au cours du XX^e siècle.

mesure la rébellion associée à ces idoles fonctionne comme un produit qui alimente le capital, plutôt que comme un agent de transformation sociale. La performativité ne se manifeste pas seulement dans la vie publique de ces idoles, mais aussi dans l'écriture et la stylistique des textes qui les décrivent. L'idolâtrie prend un sens commercial, où même la rébellion devient une marchandise. Cette étude cherche à explorer comment l'industrie culturelle construit et perpétue ces récits, et quelles sont les implications de cette marchandisation sur la perception publique des idoles contemporaines, en se basant sur l'analyse des textes de Riera et Leila.

1. L'idolâtrie de Charly García et Fito Páez

La biographie fonctionne comme une médiation culturelle qui sélectionne et ordonne les éléments d'une vie afin de construire un récit qui, en plus d'être informatif, a une valeur symbolique. Arfuch (p.52) énumère parmi ses formes dérivées et apparentées le témoignage, le récit de vie, le journal intime, les carnets, l'autofiction, le portrait, le profil et même des formats médiatiques tels que le *talk-show* ou le *reality-show*. L'ampleur de ces manifestations révèle que l'intérêt social pour la vie des autres se matérialise dans des dispositifs de nature diverse, tous traversés par la tension entre le documentaire et le narratif.

Dans ce contexte, la relation entre biographe et biographié constitue l'un des axes les plus complexes du genre. Daniel Madelénat (p. 151-152) décrit ce lien comme un « ajustement nécessaire et varié, entre omniscience et étrangeté, entre proximité et éloignement, entre distance et empathie ». L'oscillation que Madelénat met en évidence n'est pas seulement un problème d'approche narrative, mais aussi un dilemme éthique : jusqu'où la voix du biographe peut-elle aller dans l'interprétation de la vie d'un autre ? Julia Musitano (p.182) conceptualise cette relation comme « une rencontre amoureuse », soulignant que l'acte de raconter une vie implique une implication affective qui conditionne les choix narratifs. De même, Michael Holroyd (p.125) note que ce qui l'attire le plus dans la biographie est « l'idée d'une 'intimité entre étrangers' » ; une proximité qui s'accroît à travers les actes d'écriture et de lecture entre l'auteur, le lecteur et le biographe.

Dans *De gira con Charlie*, Daniel Riera expose cette « intimité entre étrangers » à travers des scènes qui, même à la distance physique de l'observateur, traduisent une proximité émotionnelle construite sur des gestes et des mots. La narration d'une conversation apparemment banale - la critique du « latin rock » par Charly García et son rejet de la *Color esperanza* - révèle une trame plus profonde : le biographe s'attarde sur la voix, le rythme et les digressions du musicien, non pas pour confirmer des données, mais pour rendre compte d'une subjectivité en action. Ce choix narratif confirme ce que Musitano décrit comme un lien affectif qui oriente le récit : la scène n'est pas là pour sa pertinence documentaire, mais pour la manière dont elle condense la personnalité irrévérencieuse du biographe et la perception intime qu'en a l'auteur.

François Dosse, dans *Le pari biographique*, souligne la nature « hybride » de la biographie, prise « entre la volonté de reproduire selon les règles de la mimésis le passé réel vécu, d'une part, et d'autre part, le pôle imaginaire du biographe qui doit recréer, selon son intuition et ses capacités créatrices, un univers perdu » (55). Cette hybridité est également visible dans *No me verás arrodillado*, où la reconstitution de l'enfance de Fito Páez s'appuie sur la voix du musicien lui-même pour raconter la maladie et la mort de sa mère : « c'était une question de mois. [...] Elle faisait pousser un extraterrestre. Ce n'était pas un être. C'était un horrible amas de cellules » (p.2).

Ici, le fait vérifiable (la mort de la mère) se mêle à la métaphore personnelle (« un extraterrestre »), produisant un effet narratif qui transcende le simple registre historique. Le ton intime, chargé d'images et de mémoire affective, répond à ce que Paula Hamilton (1) définit comme « une production créative, non fictionnelle, dédiée à l'enregistrement et à l'interprétation de vies réelles », dans laquelle la fidélité documentaire coexiste avec la nécessité de donner un sens émotionnel aux événements.

La condition « inclassable » du genre, que Perugini relie à la tâche de « combler les trous et les lacunes par la déduction logique ou l'imagination » (p. 51), se matérialise dans la manière dont ces récits ne se contentent pas de rapporter des événements passés, mais cherchent à capturer une atmosphère, une manière d'être dans le monde. Chez Riera, la critique musicale de García devient un portrait de caractère ; chez Páez, le

souvenir d'une perte devient le noyau émotionnel de toute une vie. Dans les deux cas, l'écriture biographique se déploie comme un espace où la distance de l'historien et la proximité du narrateur coexistent dans une tension constante, réaffirmant que la vérité d'une vie ne s'épuise pas dans ses données, mais se construit dans le récit qui la sauve.

Cette capacité d'invention se manifeste dans l'écriture de *De gira con Charly* de Daniel Riera (2005), où l'absence de ponctuation conventionnelle génère un rythme qui reflète le chaos scénique et vital de Charly García : « Charly García et ils jouent le blues Desconfío et Charly est aux claviers et cela ressemble plus à une compétition pour voir qui l'a plus gros, un acte entre guitare et claviers et avec Popotitos une autre guerre d'egos et quand ils finissent Charly crie ¡Sucio ! ... » (14). La prose chaotique ne traduit pas seulement l'intensité de la scène musicale, mais correspond également à l'imprévisibilité et à la démesure du musicien, montrant comment la forme littéraire peut encapsuler la performativité du biographe.

Des scènes telles que celle décrivant l'entrée de Charly dans le salon VIP de l'aéroport, « il entre dans le salon VIP de l'aéroport à onze heures et demie du soir... il est en feu et a les yeux de quand tu me regardes dans les yeux et que mon regard est ailleurs, ne t'approche pas de moi parce que je sais que je peux te faire du mal » (1), soulignent la transformation de la figure humaine en spectacle et, à son tour, en objet de fascination et de couverture médiatique. La description de Fito Páez, en revanche, met l'accent sur la perception qu'a le public de sa figure en tant qu'idole : « Aucune des choses qui se produisent lorsqu'une rock star traverse la rue... ne se produit lorsque Fito Páez sort d'un taxi... » (1), construisant un récit dans lequel l'attention et l'altérité du public renforcent son statut d'idole.

Le concept d'idole, repris par Taussig, permet de comprendre cette dynamique : « des relations sociales précises sont réduites à la matrice magique des choses... au lieu que l'homme soit l'objectif de la production, la production est devenue l'objectif de l'homme et la richesse l'objectif de la production » (54). Dans cette perspective, Charly et Fito acquièrent une aura presque magique ; leur figure transcende l'humanité concrète et devient le produit et le symbole d'une expérience culturelle et sociale partagée.

Owen Barfield, dans *Sauver les apparences*, renforce cette notion en soulignant que les phénomènes sont perçus comme des idoles lorsqu'on leur attribue une indépendance par rapport à la perception humaine : « les phénomènes eux-mêmes sont des idoles lorsqu'on imagine qu'ils possèdent cette indépendance par rapport à la perception humaine qui, en réalité, ne peut correspondre qu'à ce qui n'est pas représenté » (34). Ainsi, l'idolâtrie ne se limite pas à l'admiration, elle implique la construction d'un espace symbolique où la figure de l'artiste est séparée de son humanité concrète et inscrite dans un imaginaire collectif.

En ce sens, Walter Benjamin propose, à travers son concept d'*aura*, que la singularité et la présence irrépérable d'une œuvre artistique soient transférées à la perception du public, intensifiant l'expérience de l'idolâtrie. Dans cette logique, la vie et l'œuvre de Charly García et Fito Páez se développent dans un cadre où chaque action, concert ou geste est perçu comme une manifestation unique chargée de sens, renforcée par l'attention des médias et la réception du public.

Dans le même ordre d'idées, Bourdieu aborde la construction des idoles à partir de sa notion de capital symbolique et culturel. Ce capital s'exprime dans la combinaison de compétences techniques, de reconnaissance publique et de positionnement dans l'industrie culturelle : « Le capital culturel peut être converti sous certaines conditions en capital économique et se prête à l'institutionnalisation, notamment sous la forme de titres académiques... Le capital culturel s'incorpore à l'habitus du sujet... il en devient partie intégrante » (135-140). Dans ce cadre, Charly García et Fito Páez possèdent un capital culturel incorporé et socialement reconnu qui soutient leur statut d'idole et se traduit par une influence, un prestige et un potentiel de marchandisation de leur image.

L'écriture biographique fonctionne donc comme un mécanisme de médiation entre l'artiste et le public, construisant non seulement la narration de leur vie, mais aussi la perception publique de leur statut d'idole. L'hybridité du genre permet au récit d'aller de la documentation de faits concrets à la création de scènes symboliques, où la performance du musicien et la perception du public s'entremêlent pour produire un effet d'idolâtrie. Les scènes chaotiques de Charly et la réverbération de Fito devant le public illustrent la manière dont la biographie peut capturer et

amplifier la construction de la rock star en tant que figure mythique, médiatisée par l'industrie culturelle et soutenue par son capital symbolique.

Enfin, cette idolâtrie de Charly García et de Fito Páez peut être comprise à la lumière des réflexions de Barthes et de Foucault sur l'auteur. Barthes (1994) souligne que « l'auteur n'est jamais rien d'autre que celui qui écrit... le langage connaît un « sujet », pas une « personne » », c'est-à-dire que celui qui est énoncé dans le texte peut être occupé par quiconque le lit, au lieu d'être une catégorie fixe et unipersonnelle (p. 68). Il y a donc dans l'écriture biographique l'invitation ou la possibilité pour le lecteur de s'identifier à ces idoles auxquelles il attribue des valeurs associées à la rébellion, à l'agitation ou à des manières particulières d'habiter la société. D'autre part, Foucault (1983) observe que « le nom d'auteur... assure une fonction classificatoire... caractérise un certain mode d'être du discours » (61). Ainsi, la fonction d'auteur doit être un moyen de classer et d'orienter les discours émergeant de l'auteur, comme une conséquence ou un héritage de l'auteur : « En un mot, le nom de l'auteur a pour fonction de caractériser un certain mode d'être du discours » (p. 60). Prises ensemble, ces perspectives soulignent que la biographie ne reproduit pas seulement la vie de Charly et Fito, mais contribue également à organiser, classer et perpétuer leur image d'idoles dans la perception sociale, consolidant leur statut symbolique et mercantile au sein de la culture contemporaine.

2. L'industrie culturelle et la marchandisation de la rock star

L'industrie culturelle, telle que conceptualisée par Adorno et Horkheimer (1994), fonctionne comme un système qui standardise, homogénéise et marchandise la production artistique (166). Ainsi, les œuvres d'art, dans le contexte du capitalisme et de la modernité, acquièrent la catégorie de produits soumis à la dynamique du marché et des institutions qui les diffusent. En réalité, si nous considérons l'image des artistes comme des idoles, elle devient également un produit standardisable et commercialisable. Ainsi, l'idolâtrie n'implique pas seulement une inversion entre le sacré et le banal, mais le sujet est également réduit à un produit interchangeable au sein du marché, ce qui correspond aux intérêts de l'industrie culturelle. La dynamique de

l'industrie culturelle a également un fort impact sur les consommateurs de produits artistiques, comme l'illustre la radio : « la radio démocratique transforme tout le monde en auditeurs afin de les livrer autoritairement aux programmes des différentes stations, qui sont tous les mêmes » (p. 167). Cette standardisation, loin de promouvoir une participation active ou critique, instaure des formes de consommation qui garantissent la passivité des récepteurs et reproduisent un ordre culturel qui privilégie la rentabilité sur la véritable créativité.

Ils soulignent également le caractère particulier des stars du cinéma hollywoodien en tant que produit qui reproduit également les propres imaginaires de l'industrie culturelle. Dans le cas d'Hollywood, les stars de cinéma ont été construites comme des images admirables, mais absolument gérables par la machinerie industrielle. La star de cinéma « n'incarne pas seulement pour le spectateur la possibilité qu'il apparaisse un jour à l'écran, mais aussi, et plus clairement, la distance qui les sépare » (1998 : 190). Il y a donc un double processus qui permet la reconnaissance avec la star mais qui souligne en même temps la distance entre le spectateur et la star. Dans le domaine du rock, ce processus est reproduit, bien qu'avec ses propres nuances : les stars du rock incarnent des idéaux de rébellion, d'originalité et d'authenticité qui peuvent représenter des valeurs auxquelles leur public peut s'identifier, mais ces caractéristiques sont soigneusement modelées et commercialisées par l'industrie culturelle, en raison, en partie, du processus d'idolâtrie auquel la star du rock est soumise en tant que personnage public et icône de la culture populaire.

Dans ce contexte, nous pouvons donc affirmer que cette image de l'artiste commercialisé fonctionne comme un produit attractif grâce aux qualités présentes non seulement dans l'imaginaire qui les entoure, mais aussi dans les actes, les gestes et les discours qui caractérisent leur figure publique. De même, nous devons prêter attention au caractère performatif à travers lequel ces stars se représentent, tant sur scène que dans leur vie quotidienne, que ce soit derrière des écrans et des interviews ou dans la manière dont elles se montrent à travers leur art. La performativité de ces stars n'est ni spontanée ni purement expressive : elle est médiatisée par le capital. Comme le montrent les cas de Charly García et de Fito Páez, la vie même de l'artiste - ses anecdotes, ses gestes, ses conflits et ses excentricités

- devient une marchandise. Daniel Riera documente la tension de Charly García dans ses concerts et ses rencontres quotidiennes : la frustration à l'égard de la programmation musicale ou le mépris pour la musique populaire superficielle sont présentés comme des traits d'authenticité, mais, en même temps, ils font partie d'un spectacle soigneusement enregistré et transmis qui alimente le récit d'une idole rebelle et exceptionnelle :

[...]quelqu'un a la mauvaise idée de nous faire écouter la chanson Color esperanza par les haut-parleurs de la piscine et Charly me regarde d'un transat à l'autre avec une tête de « c'est quoi ça ? » et me demande ce qu'est cette merde et je lui réponds Diego Torres, même si je sais qu'il le sait, même si je sais que la question est destinée à accentuer le dégoût et Charly huy hay tanta música qué necesidad et la présence de Diego Torres l'entraîne dans un monologue à propos de J'allais embrasser Paulina Rubio à la fête de MTV et au moment où j'allais l'embrasser elle m'a vomi quelque chose d'horrible au visage, je ne sais pas si c'était des pois chiches et elle est partie comme si rien ne s'était passé, elle ne m'a même pas demandé pardon et avec ça je peux te dire que tout ce qu'ils appellent le rock latin c'est qu'au nom du rock latin on a fait beaucoup de conneries, je peux te dire que ces derniers temps même pas Santana je ne supporte pas trop [...].

Tu prends ou comme Kubrick ou comme moi pourquoi ils se conforment si vite et juste au moment où Color esperanza se termine ils passent ce genre de techno gym et alors Charly perd patience et regarde un employé de l'hôtel et lui demande est-ce que vous avez mis cette merde et le gars dit non et dit mettez-la (p.8).

L'attitude de Charly révèle un comportement hautain et audacieux qui, loin d'être remis en cause, est, dans une certaine mesure, soutenu par ses connaissances musicales, ce qui fait de son comportement la fameuse image du musicien dont le talent justifie sa personnalité chaotique. Son image rebelle est d'ailleurs soutenue par un capital culturel qui lui confère l'autorité d'aborder les thèmes musicaux avec une disposition agressive. Ainsi, ses gestes et ses actions, soutenus par ses opinions et son discours, créent une image qui, au lieu de correspondre à une expression fixe, est soutenue par la répétition d'actions qui soutiennent une figure violente et débridée. De même, dans le récit de Fito par Guerreiro, nous pouvons voir un musicien qui, même dans des contextes quotidiens, révèle une attitude élaborée qui s'adapte à une manière d'être associée à la rock star charismatique :

- *Pasá, allons à l'intérieur pour écouter le test. Fito vient d'arriver.*
- *Oui, je l'ai vu traverser la rue.*

La salle est presque vide, à l'exception des musiciens sur scène. Au milieu de la piste de danse

Au milieu de la piste de danse, une console de son où Fito Páez parle à un technicien.

- *Voilà Fito....*
- *Oui, ne le dérangeons pas maintenant, dit Guadalupe.*

Mais voilà qu'une voix reconnaissable entre toutes - aiguë et grave, effleurée par une certaine rudesse, une voix extrêmement ouverte - se fait entendre.

Une certaine rudesse, des voyelles extrêmement ouvertes - crie :

- *Leila queridaaa !!!!!*

Fito Páez se précipite de la console de son. Il a la même énergie acromégalique

acromégalique qu'il déploie sur scène, et lorsqu'il parle, il bouge les mains dans un mouvement joyeux.

mains dans un joyeux tumulte.

Mettez-vous là, on va essayer un petit peu.

D'un pas qui tient plus de l'opinion que du pas -des enjambées décidées, un balancement coquet, il monte sur la scène où se trouvent les musiciens....

« La gendarmerie musicale est arrivée », dit-il en mettant ses lunettes en guise de bandeau.

bandeau-. Un, deux, trois...

L'allusion sarcastique à une force de l'ordre - la gendarmerie - n'est pas fortuite.

L'allusion sarcastique à une force de l'ordre - la gendarmerie - n'est pas fortuite : on dit qu'elle traite ses musiciens de manière tyrannique (p.4).

Guerriero met en scène Fito Páez dans un cadre quotidien et public, où même ses plaisanteries, ses sarcasmes et ses gestes sont observés, documentés et réinterprétés par des tiers, devenant ainsi un acte de performativité qui oscille entre la spontanéité et la construction d'une image. Le capital symbolique joue donc un rôle fondamental dans ce processus. La position privilégiée des artistes dans l'industrie culturelle leur permet d'accumuler des connaissances et une autorité qui renforcent leur image d'exception. La connaissance d'autres musiciens, de techniques, d'histoires de l'art et de contextes culturels exclusifs, ainsi que l'accès à des espaces opulents et à des ressources économiques, contribuent à

consolider une aura qui simule l'indépendance et le génie, alors qu'elle est en réalité médiatisée par des structures de pouvoir et d'argent. Marx notait déjà comment la montée de la bourgeoisie avait dépouillé certaines professions de leur valeur spirituelle pour les insérer dans la dynamique du marché : « la bourgeoisie a dépouillé de leur auréole toutes les professions considérées jusqu'ici comme vénérables et vénérées... La bourgeoisie a déchiré le voile de la sentimentalité qui dissimulait les relations familiales et les a réduites à de simples relations d'argent » (2000 : 29-30). L'industrie culturelle, en ce sens, recrée un voile sur le spirituel et le créatif : elle ne cherche pas la transcendance artistique en termes romantiques, mais à la marchandiser, en transformant la rébellion et le talent en biens de consommation.

L'impact de l'industrie culturelle sur la production artistique est profond. La mécanisation, la standardisation et la rationalisation du travail créatif - comme le souligne Lukács - pénètrent jusqu'à « l'âme du travailleur : même ses qualités psychologiques sont séparées de sa personnalité totale, objectivées devant lui, afin de les insérer dans des systèmes rationnels spécialisés et de les réduire au concept de calcul » (Lukács, 13). Cela est évident dans la musique contemporaine, où l'édition numérique permet de corriger les erreurs d'exécution et d'homogénéiser le son, réduisant ainsi la nécessité d'un effort créatif soutenu, comme le décrit Charly García dans sa critique de l'utilisation de *Pro Tools* et de la production de disques « sans âme » (Riera, 8). Charly critique clairement les tendances à l'homogénéisation de l'industrie culturelle, bien qu'il ne puisse éviter d'en faire partie et de voir sa musique et son personnage soumis à la dynamique de la marchandisation. La technique, autrefois instrument au service de l'art, devient un outil de marchandisation, où la perfection apparente dissimule l'homogénéité et la perte d'authenticité.

Dans la perspective de Benjamin, l'esthétisation de la vie quotidienne et de la célébrité crée une forme d'aliénation. Dans *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique*, Benjamin (2019), après avoir problématisé la reproduction de l'œuvre d'art, tourne son analyse vers la guerre et la technologie. Il souligne que la manipulation esthétique peut transformer l'expérience en une jouissance sensorielle qui empêche la reconnaissance des relations sociales qui la sous-tendent (Benjamin, 100-110).

Si l'on transpose cela à l'industrie de la culture rock, l'aura des idoles ne repose pas seulement sur leur talent musical, mais aussi sur leur style de vie, leurs scandales et leur biographie publique, qui sont consommés comme un spectacle. Cette esthétisation du politique, entendu ici comme la vie publique et les relations sociales, bien que moins dramatique que le contexte de l'entre-deux-guerres à partir duquel Benajamin écrit, produit un effet similaire : les masses se concentrent sur la consommation de la représentation et non sur la connaissance des conditions matérielles de production ou des contextes sociaux qui permettent à ces stars d'exister.

La marchandisation de ces vies artistiques se matérialise dans la confusion entre vie et conscience. Les artistes sont perçus comme des sujets d'exception qui déterminent leur destin en fonction de leur talent et de leur révolte, ignorant que, comme le soulignent Marx et Engels, « ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience » (Marx, 26). L'exaltation du génie individuel, son histoire de souffrance et de résilience, sa vie en tant que marchandise, reproduit un mythe romantique de créativité isolée et originale, alors que sa performance et sa position sont profondément conditionnées par des structures économiques et culturelles qui échappent à son contrôle. Toute une exploitation en tant que marchandise est créée autour de tragédies et d'expériences qui contribuent à singulariser l'expérience de l'idole musicale en tant qu'être exceptionnel, comme l'explique Guerreiro en évoquant le meurtre tragique de la famille de Paez :

Le 7, sa grand-mère Delia, âgée de 76 ans, sa grand-tante Josefa, âgée de 80 ans, et la bonne Fermina Godoy, âgée de 33 ans et enceinte de six mois, ont été retrouvées assassinées dans la maison de la rue Balcarce. Il n'y a rien dans tout cela qui n'ait été dit : Páez brisant la chambre d'hôtel ; les médias disant que la police avait trouvé de la marijuana dans un tiroir de la maison, qu'il s'agissait d'un règlement de comptes et que, par conséquent, les oncles et lui-même seraient interrogés en tant que suspects (p.3).

La notion de fétichisme de Marx aide à comprendre cette dynamique. Dussel (1993) souligne que le capital et les relations de production sont présentés comme des propriétés intrinsèques des biens et des objets culturels, occultant les relations sociales qui les produisent. C'est pourquoi Dussel (1993) reconnaît chez Marx le fétichisme comme un élément fondamental qui se reproduit au sein du système capitaliste : « En effet,

Marx montre dans sa théologie « métaphorique » que le capital a une prétention idolâtre à l'éternité, à l'incorruptibilité, à la permanence ; qu'il est un fétiche qui exige un sacrifice » (p. 201).

Ainsi, la vie d'une idole du rock devient un produit en soi : sa figure, ses succès et ses échecs, sa biographie, sa rébellion, sont marchandisés et consommés par le public, sans que celui-ci ne perçoive qu'il s'agit du résultat de relations sociales et économiques concrètes. Dorfman souligne que « le résultat de la compétition fait de l'individu un produit, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire une chose » (Dorfman, 146), en insistant sur le fait que l'identité du sujet peut être transformée en marchandise par l'exposition et la consommation publiques. L'espace biographique devient pertinent dans ce contexte. Bakhtine suggère qu'une « valeur biographique » organise non seulement le récit de la vie de l'autre, mais aussi la propre expérience du lecteur ou de l'observateur, en ordonnant l'expérience fragmentaire et chaotique de l'identité (Bakhtine, 40). Dans la construction de l'image de Charly García ou de Fito Páez, la biographie ne se contente pas de documenter, mais produit également la performativité même de l'idole, renforçant la marchandisation de son aura. Guerriero et Riera montrent comment l'observation de chaque geste, parole ou anecdote de ces artistes se transforme en un enregistrement qui alimente leur image publique, tout en organisant la compréhension par le public de leur propre expérience (Riera : 2 ; Guerriero : 1-2).

Le capital symbolique que possèdent ces stars est directement lié à leur capacité à générer et à maintenir une audience, un prestige et une reconnaissance qui se traduisent par une rentabilité. Ce capital symbolique est soutenu par l'exclusivité des connaissances, des relations, des espaces et des expériences que seuls ces individus peuvent présenter. L'industrie culturelle ne transforme pas seulement le travail et la vie de l'artiste en marchandise, elle reproduit également une hiérarchie de valeur symbolique qui renforce la position des élites culturelles et économiques dans le domaine artistique, consolidant ainsi un système de pouvoir qui se camoufle sous l'apparence de la liberté créative et de l'authenticité.

En ce sens, la performance est à la fois un acte créatif et un mécanisme d'aliénation. Les artistes incarnent la rébellion, l'authenticité et le génie qui les rendent admirables, mais ils deviennent en même temps des objets de

consommation. Leur existence en tant que produit est inséparable de leur activité artistique : musique, style de vie, déclarations publiques et gestes privés sont transformés en marchandises qui circulent sur le marché culturel. La confusion entre vie et conscience, l'exaltation du génie individuel et la marchandisation de la biographie contribuent à créer une aura à la fois fascinante et aliénante.

Walter Benjamin offre un cadre utile pour comprendre comment cette esthétisation conduit à l'aliénation. La construction d'une aura autour de l'artiste suscite l'admiration et la fascination, mais masque également les conditions sociales et économiques qui lui permettent d'exister. Ce qui est perçu comme du charisme, du génie ou de l'authenticité est, dans une large mesure, une construction médiatisée par l'industrie culturelle, qui organise l'attention du public et transforme la vie des artistes en spectacle consommable. L'esthétisation de la célébrité produit donc une aliénation : le public se concentre sur l'objet esthétique - l'idole et son œuvre - tout en ignorant les relations sociales et matérielles qui le soutiennent (Benjamin, 110).

La marchandisation des idoles est également liée à la logique de la production capitaliste, où les biens culturels et symboliques fonctionnent comme une extension de l'économie de marché. Marx explique comment le capital transforme les relations sociales en propriétés des objets, générant une illusion d'autonomie des marchandises : « Le matérialisme grossier des économistes qui considèrent comme des propriétés naturelles des choses ce qui est des relations sociales de production entre les gens... est même du fétichisme, puisqu'il impute des relations sociales aux choses comme des caractéristiques intrinsèques, les mystifiant » (Marx, Grundrisse, 3 : 687). En ce sens, la vie, la rébellion et l'aura de l'artiste sont présentées comme des qualités inhérentes à l'individu, occultant le fait qu'elles sont le résultat de processus sociaux, économiques et culturels spécifiques.

Le cas des biographies et des récits médiatiques renforce cet effet. L'attention méticuleuse portée à la vie privée, aux détails personnels, aux interviews, aux mémoires et aux autobiographies contribue à consolider l'image de l'artiste en tant que produit complet, objet consommable dans son intégralité. Selon Bakhtin et De Certeau, la biographie organise

l'expérience fragmentaire et chaotique de l'identité et, dans le cas des idoles du rock, elle fonctionne également comme un instrument de canonisation et de perpétuation du mythe (Bakhtin, 40 ; De Certeau, 59). L'industrie culturelle utilise ces récits pour maintenir la fascination du public et assurer la circulation constante du capital symbolique.

Enfin, la tension entre la vie, la conscience et la marchandisation témoigne d'un processus de fétichisation : les idoles sont admirées pour des qualités qui semblent leur être inhérentes, alors que les relations sociales et économiques qui soutiennent ces qualités restent invisibles. La performance, la rébellion et le génie sont présentés comme des propriétés de l'individu, plutôt que comme des manifestations d'un système de production culturelle et économique. Marx, Taussing et Dussel montrent comment cette illusion contribue à la naturalisation du capital et à la marchandisation de la vie elle-même, et comment la confusion entre vie et conscience perpétue l'aliénation : les sujets et les biens culturels semblent avoir une existence autonome, alors qu'ils sont en réalité les produits d'un cadre social, économique et symbolique.

Charly García et Fito Páez, en tant que stars du rock, sont des exemples de la manière dont l'industrie culturelle transforme la créativité et la vie en marchandises, en construisant une aura d'authenticité et de rébellion qui dissimule les relations sociales et économiques sous-jacentes. La performativité de ces idoles, leur capital symbolique, la marchandisation de leur biographie et l'esthétisation de leur vie reflètent des processus d'aliénation et de fétichisme profondément enracinés dans la logique du capital. Son admiration et sa consommation sont imbriquées dans l'économie de l'industrie culturelle, reproduisant une forme d'aliénation qui, bien que moins dramatique que les exemples de guerre ou de fascisme analysés par Benjamin, n'en est pas moins efficace pour transformer la vie, la conscience et l'art en marchandises marchandes.

3. La performativité du malaise au cœur de la marchandisation

La performativité des stars du rock telles que Charly García et Fito Páez ne peut être comprise uniquement comme un acte artistique isolé sur scène ; il s'agit d'un phénomène complexe qui articule la personnalité de

l'artiste, sa vie privée et la manière dont ces dimensions sont perçues par le public et médiatisées par l'industrie de la culture. En ce sens, la performativité ne se limite pas à l'action scénique, mais constitue une exposition constante de l'identité, un processus de construction et de négociation avec l'autre qui se déploie sur de multiples plans : musical, symbolique, social et médiatique. De même, la construction de la rock star dépend autant de la créativité et de la singularité des artistes que des conditions sociales, économiques et culturelles qui permettent la circulation de leur image.

Dans le cas de Charly García, la performativité est traversée par son excentricité et son malaise, tant physique que psychologique, qui émerge sur scène et dans les récits de sa vie. Riera (n. d.), dans *De gira con Charly*, décrit comment le musicien impose sa volonté, son irritation et son humour incontrôlable lors des concerts, des gestes qui, loin d'être de simples caprices, font partie intégrante de son image d'idole. La frustration face à l'homogénéisation de la production musicale contemporaine, illustrée par sa critique de l'utilisation de Pro Tools – « les musiciens ont perdu l'ouïe... et ils la corrigent avec la souris... aucun disque ne ressemble à rien » - révèle la tension entre la créativité authentique et les exigences de l'industrie.

Cette tension est performative : Charly ne se contente pas d'exprimer un mécontentement artistique, il en fait un spectacle, une composante du mythe qui l'entoure. Le public ne se contente pas d'observer ce malaise, il s'y identifie, reconnaissant dans sa figure la libération des pulsions refoulées, ce que Freud (n. d.) décrit dans *Le malaise dans la culture* comme la tension entre les instincts et les restrictions sociales. L'excentricité et l'incontrôle deviennent ainsi des éléments symboliques à travers lesquels les spectateurs projettent, reconnaissent et négocient leurs propres expériences de frustration et de désir.

D'un point de vue théorique, cette performativité s'inscrit dans la notion de genre en tant que construction sociale. Butler (2007) affirme que le genre est un acte performatif : « parce que nous avons vu que l'effet substantiel du genre est produit et imposé de manière performative par les pratiques régulatrices de la cohérence du genre... le genre est toujours un acte... mais pas un acte de la part d'un sujet qui peut être considéré comme préexistant à l'action » (p. 84). Dans Charly, la performativité de la masculinité s'articule

autour de la solitude, du génie incompris et du débordement de la rébellion. Cette forme de masculinité n'est ni innée ni naturelle, mais un effet des normes sociales et culturelles que l'artiste incarne, subvertissant parfois ces normes et en renforçant d'autres, comme l'idée du mâle créatif, indépendant et émotionnellement intense.

Fito Páez, quant à lui, développe une performativité plus fluctuante et socialement médiatisée. Guerriero (n. d.) décrit comment Fito interagit avec ses musiciens et le public, en construisant constamment une image de contrôle ludique : de son humour sarcastique à la théâtralité de ses gestes, chaque action est chargée de sens, mais aussi stratégique en termes de projection médiatique. Sa masculinité performative se caractérise par sa flexibilité : il peut être dominant et autoritaire, mais aussi affectif et accessible, et cette dualité contribue à la construction de son aura d'idole, toujours médiatisée par l'industrie culturelle. Dans les deux cas, la performativité n'est pas un acte individuel isolé, mais un phénomène relationnel qui dépend de la reconnaissance de l'autre, de l'interaction avec le public et des conditions de circulation de l'image publique.

Turner (n. d.) offre une perspective clé pour comprendre ce phénomène. Selon l'auteur, la performance rend visibles des aspects de la vie sociale qui sont inaccessibles à l'observation quotidienne : « à travers le processus même de la performance, ce qui est habituellement hermétiquement scellé dans les profondeurs de la vie socioculturelle est éclairé... Une expérience est elle-même un processus qui 'extraît' une expression concluante » (p. 79-80). La performance de Charly et Fito ne se limite donc pas à un spectacle musical, mais constitue un acte de visibilisation des tensions sociales, culturelles et affectives : leurs gestes, leurs paroles et leurs modes d'interaction « extraient » des significations sur le pouvoir, la créativité, la masculinité, la rébellion et le malaise culturel. En ce sens, la performance permet au public de vivre, indirectement, des expériences qui, dans la vie de tous les jours, seraient réprimées ou inaccessibles, générant un lien affectif et symbolique qui renforce la marchandisation de ces idoles.

Ce processus est renforcé par la dynamique de l'industrie culturelle. Adorno et Horkheimer (n. d.) soulignent que les médias de masse transforment tout le monde en auditeurs homogènes et en consommateurs de contenu standardisé : « La radio démocratique transforme tout le monde

en auditeurs afin de les livrer de manière autoritaire aux programmes mutuellement égaux des différentes stations » (p. 167). La production musicale, la narration médiatique et la création d'idoles comme Charly et Fito ne peuvent être séparées de ces conditions. La performativité de l'artiste, bien qu'individuellement singulière, est toujours en dialogue avec les structures économiques et sociales qui la codifient, la reproduisent et la consomment. Cela implique que l'excentricité, la rébellion et le malaise performatif n'existent pas en dehors d'un contexte industriel ; ce sont des éléments qui alimentent le capital symbolique de l'artiste, constituant une partie de sa valeur marchande.

La notion de fétichisme du capital, centrale chez Marx (n. d.), permet de comprendre comment la performativité est transformée en marchandises et en objets de consommation. Marx explique que les rapports sociaux de production se cachent derrière l'apparence des choses : « Le matérialisme grossier des économistes qui considèrent comme des propriétés naturelles des choses ce qui est des rapports sociaux de production entre les hommes... est en même temps un idéalisme grossier, voire un fétichisme » (p. 687). Dans l'industrie musicale, la figure de l'artiste est fétichisée : le public ne perçoit pas directement les conditions matérielles de sa création, mais un produit fini chargé de valeur symbolique. Charly et Fito deviennent ainsi des marchandises vivantes, leur vie et leur personnalité étant transformées en spectacle, tandis que le processus social et économique qui soutient leur production reste caché.

En ce sens, la marchandisation de la performativité s'articule avec la psychologie de masse. Freud (n. d.), dans *Mass Psychology and Analysis of the Ego*, souligne que l'identification au leader permet aux membres de la masse de projeter des affects et des pulsions refoulés : « Nous soupçonnons déjà que la liaison réciproque des individus dans une masse est de la nature d'une telle identification, basée sur une large communauté affective... et du processus appelé « projection sympathique » » (p. 43). Le public ne se contente pas d'observer, il se reconnaît dans les excès, la vulnérabilité et la rébellion de l'artiste. Charly, en exposant son inconfort et son excentricité, agit comme un catalyseur pour la libération symbolique de ces pulsions, transformant sa performativité en un espace où le refoulé trouve une représentation et une reconnaissance.

Le genre constitue un autre axe central de la performativité de ces artistes. Lauretis (n. d.) explique que « le système sexe-genre... est à la fois une construction socioculturelle et un appareil sémiotique, un système de représentation qui assigne une signification... aux individus dans la société » (p. 11). Dans le cas de Charly, la performativité masculine est construite autour de la solitude, de la rébellion et du génie tragique, tandis que Fito affiche une masculinité plus souple, médiatisée par des relations affectives. Tous deux sont des produits du système d'attentes sociales et culturelles, et leur performativité, lorsqu'elle est consommée, renforce ces structures symboliques, transformant l'identité en un acte de négociation constante avec le public et l'industrie.

De cette manière, Turner (n. d.) ajoute que la performance est un acte de rétrospection créative : « la performance, un acte de rétrospection créative dans lequel un sens est attribué aux événements et aux parties de l'expérience - même si le sens est qu' « il n'y a pas de sens ». L'expérience est donc « vivante » et « réfléchie » » (p. 86). La performativité de Charly et Fito, tant sur scène que dans la vie publique, fonctionne comme un récit qui façonne leur expérience de vie, construisant une histoire que le public peut consommer et réinterpréter. La construction de l'idole se nourrit donc de la tension entre le vécu, le représenté et le perçu, créant un espace où l'identité et la marchandise s'entremêlent.

L'industrie des médias renforce cette performativité par la circulation de récits biographiques, d'interviews, d'anecdotes et d'enregistrements quotidiens, configurant ce que Bakhtin appelle « l'espace biographique » : un champ où la vie de l'artiste et la perception du public se rencontrent et s'ordonnent mutuellement. Cet espace permet au public de s'identifier à l'idole, tandis que l'industrie transforme ces identifications en valeur symbolique et économique. La performance de l'artiste devient ainsi une marchandise symbolique, médiatisée par les médias, les formats narratifs et les codes culturels.

Dans la pratique, cette dynamique peut être observée dans les rituels d'interaction entre artistes et musiciens. Fito, comme le souligne Guerriero (n. d.), régule l'énergie de son groupe, alternant autorité, humour et complicité, tandis que Charly impose son caractère excentrique et conflictuel. Les deux styles de performativité créent un récit qui transcende

la musique, englobant des aspects de la personnalité, de l'histoire et du malaise social, et qui permet au public de faire l'expérience de la libération des tensions et de la reconnaissance des pulsions refoulées. La performance est ainsi constituée comme un acte relationnel et social, où l'identité de l'artiste est construite et exposée pour l'autre, tandis que l'autre confirme et reproduit cette identité par le biais de la consommation et de l'attention.

Enfin, la performativité de Charly et Fito articule des éléments de genre, de culture, d'industrie et de psychologie sociale dans un phénomène complexe où l'individu et la marchandise s'entremêlent. Leur excentricité, leur malaise, leur rébellion et leur virtuosité ne les définissent pas seulement en tant qu'artistes, mais deviennent également un capital symbolique et économique. La vie de l'idole, ses tensions internes et son style performatif sont consommés, reproduits et fétichisés par le public, tandis que l'industrie culturelle régule et amplifie ces représentations. La performance, loin d'être un acte privé, est une construction constante et relationnelle, un processus dans lequel l'identité, la masculinité, le malaise culturel et la marchandisation de la célébrité sont négociés.

Conclusion

En guise de synthèse, nous soutenons que les rock stars contemporaines telles que Charly García et Fito Páez illustrent la manière dont l'industrie culturelle transforme la créativité et la vie en marchandises. À travers la performativité, le capital symbolique, la marchandisation de leur biographie et l'esthétisation de leur vie, les processus d'aliénation et de fétichisme inhérents à la logique du capital sont évidents. Ainsi, l'admiration et la consommation de ces idoles sont liées à l'économie de l'industrie culturelle, reproduisant une forme d'aliénation qui transforme la vie, la conscience et l'art en produits marchands. Ainsi, la performativité de ces artistes fonctionne à la fois comme un acte créatif et un mécanisme d'aliénation, car elle incarne la rébellion, l'authenticité et le génie qui les rendent admirables, tout en les transformant en objets de consommation. Leur existence en tant que produit est inséparable de leur activité artistique, où leur musique, leur style de vie et leurs gestes privés sont transformés en biens circulant sur le marché culturel.

La performativité de ces figures dépasse la simple performance scénique, constituant une exposition constante de l'identité sur de multiples plans - musical, symbolique, social et médiatique - qui fait de la vie privée de l'artiste un objet de consommation. Les récits biographiques analysés montrent comment l'excentricité de Charly García est transformée en spectacle, alimentant le récit de l'idole rebelle, tandis que les gestes de Fito Páez sont soigneusement documentés pour construire une image qui oscille entre spontanéité et élaboration consciente. Cela prouve que la performativité, bien que créative, est aussi un mécanisme d'aliénation, où la vie de l'artiste elle-même est marchandisée et indissociablement liée à son activité artistique.

L'étude souligne également le rôle central du capital symbolique dans la consolidation de ces idoles. La position privilégiée de Charly García et de Fito Páez dans l'industrie culturelle leur permet d'accumuler des connaissances et de l'autorité, renforçant ainsi leur image de figures exceptionnelles. Ce capital ne repose pas seulement sur des compétences techniques, mais aussi sur leur accès à des espaces exclusifs et sur leur insertion dans le réseau de pouvoir et de ressources économiques de l'industrie. Dans ce contexte, l'écriture biographique agit comme un mécanisme de médiation qui non seulement raconte la vie de l'artiste, mais aussi organise, classe et perpétue son image d'idole. Une aura est générée qui, à la suite de Benjamin, masque les conditions sociales et économiques qui rendent leur existence possible. L'esthétisation de la célébrité induit une aliénation, car le public se concentre sur le spectacle de la vie et du travail de l'idole, en ignorant les relations sous-jacentes de production matérielle.

Enfin, nous concluons que l'attention portée à la vie privée et aux détails personnels des artistes contribue à consolider leur image en tant que produit complet et consommable. La biographie ne se contente pas de documenter, mais produit également la performativité de l'idole, renforçant ainsi la marchandisation de son aura. La tension entre la vie, la conscience et le marché témoigne d'un processus de fétichisation, dans lequel les qualités des idoles semblent inhérentes, alors que les relations sociales et économiques qui les soutiennent restent invisibles. En fin de compte, la performance, la rébellion et le génie sont présentés comme des attributs

individuels, masquant leur origine dans un système plus large de production culturelle et économique.

Il convient de noter que, bien que leurs productions artistiques puissent être comprises comme une position de protestation, de dénonciation ou de résistance à certaines normes du statu quo ou à des conjonctures politiques spécifiques, telles que la violence et la répression systématiques pendant la dictature argentine, nous proposons dans cette étude une lecture axée sur les conséquences culturelles de la figure de l'idole. Cette proposition n'invalidé pas le discours critique de leurs compositions ni même le pouvoir créatif qui peut sous-tendre la performativité complexe qui les caractérise, mais, dans tous les cas, cela laisse la possibilité d'une recherche future qui entremêle les contradictions entre l'auteur et l'œuvre, l'idole et la production artistique.

Bibliographie

Adorno, T. W., Horkheimer, M. 2007. *L'industrie culturelle : L'illumination comme tromperie de masse* (J. Navarro Pérez, Trans., Trotta (ouvrage original publié en 1944), p. 165-212.

Arfuch, L. 2002. *L'espace biographique : Dilemmes de la subjectivité contemporaine*. Fondo de Cultura Económica.

Barfield, O. 2015. *Sauver les apparences : Une étude de l'idolâtrie*. Atalanta.

Barthes, R. 1994. La mort de l'auteur. In : *Le bruissement de la langue : Au-delà du mot et de l'écriture*. Paidós.

Benjamin, W. 2003. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* (A. Brotons Muñoz, Trad.). Ítaca (ouvrage original publié en 1936).

Bourdieu, P. 2001. Les formes du capital : Capital économique, capital culturel et capital social. In : *Pouvoir, droit et classes sociales*, Desclée de Brouwer, p. 101-164.

Butler, J. 2007. *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paidós.

De las Casas, B. 1967. *Histoire apologétique sommaire*. Université nationale autonome du Mexique.

De Lauretis, T. 1996. « La technologie du genre » (A. M. Bach & M. Roulet, Trad.). *Mora*, (2), p. 6-34.

Dosse, F. 2005. *Le pari biographique : Écrire une vie*. La Découverte.

Dussel, E. 1993. *Les métaphores théologiques de Marx*. Verbo Divino.

Guerriero, L. 2018, 18 novembre. *Fito Páez : Tu ne me verras pas à genoux*. *El País*. [En ligne] : https://elpais.com/cultura/2018/11/18/actualidad/1542553331_841022.html [consulté le 05 août 2025].

- Foucault, M. 1983. *Qu'est-ce qu'un auteur ?* (C. Yturbe, trad.). *Littoral*, (9), p. 51-82.
- Freud, S. 2010. *Le malaise dans la culture* (L. López Ballesteros, Trad.). Biblioteca Libre OMEGALFA (Ouvrage original publié en 1930).
- Freud, S. 2018. *Psychologie des masses et analyse du moi*. Omegalfa (Ouvrage original publié en 1921).
- Holroyd, M. 2011. *Comment écrire une vie*. The Equilateral Beast.
- Madelénat, D. 1984. *La biographie*. Presses Universitaires de France.
- Marx, K., Engels, F. 1974. *L'idéologie allemande*. Ediciones Pueblos Unidos & Ediciones Grijalbo (ouvrage original publié en 1846).
- Marx, K., Engels, F. 2000. *Manifeste communiste*. Editions elaleph.com. (Ouvrage original publié en 1848).
- Musitano, J., Surghi, C. (Dir.) 2023. *Défaire la vie : Dimension et expérience dans l'écriture biographique*. Eduvin.
- Perugini, C. 2013. « Une biographie romancée de María Teresa León : Cervantès, le soldat qui nous a appris à parler ». *Hipogrifo : Revue de littérature et culture du Siècle d'Or*, 1 (2), p. 51-58. [En ligne] : <https://doi.org/10.13035/H.2013.01.02.04> [consulté le 05 août 2025].
- Riera, D. 2008, novembre. *En tournée avec Charly*. *Soho Magazine*. [En ligne] : <https://soho.com.co/entretenimiento/articulo/de-gira-con-charly/> [consulté le 05 août 2025].
- Taussig, M. T. 2021. *Le diable et le fétichisme de la marchandise en Amérique du Sud*. Traficantes de Sueños.
- Turner, V. 2002. *Anthropologie du rituel*. Institut national d'anthropologie et d'histoire.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb4269444659>

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Le discursif, l'esthétique et le communautaire dans *Pastizales del espejismo*, de Samir Nazal

Cristián Basso Benelli

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili

cristian.basso@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8927-841X>

Manuel Quiroz Guzmán

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili

manuel.quiroz@umce.cl

<https://orcid.org/0009-0007-2331-4423>

Reçu le 07-09-2025 / Évalué le 25-10-2025 / Accepté le 20-11-2025

Résumé

En tenant compte des contributions des études littéraires, de la linguistique systémique-fonctionnelle de Norman Fairclough et de l'utilisation de l'outil d'analyse textuelle *Sketch Engine*, cet article explore la poétique proposée dans *Pastizales del espejismo*, recueil posthume de Samir Nazal, à partir de trois perspectives analytiques : discursive, esthétique et communautaire, à partir desquelles il conclut que le sujet poétique configure une identité discursive d'une grande puissance créatrice qui dénonce, comme conséquence de son imaginaire, les effets de la dictature et de la post-dictature chiliennes, constituant ainsi un pari inédit et précieux qui enrichit la littérature latino-américaine actuelle.

Mots-clés : poésie chilienne, identité discursive, sujet post-dictatorial, analyse textuelle, Samir Nazal

Lo discursivo, lo estético y lo comunitario en *Pastizales del espejismo*, de Samir Nazal

Resumen

Considerando los aportes de los estudios literarios, la lingüística sistémico-funcional de Norman Fairclough y el uso de la herramienta de análisis textual *Sketch Engine*, el artículo explora la poética propuesta en *Pastizales del espejismo*, poemario póstumo de Samir Nazal, desde tres perspectivas analíticas : discursiva, estética y comunitaria, a partir de las cuales se llega a la conclusión de que el sujeto poético configura una identidad discursiva de gran potencia creadora que denuncia, como consecuencia de su imaginario, los efectos de la dictadura y la postdictadura chilena, constituyéndose en una valiosa apuesta inédita que enriquece la actual literatura latinoamericana.

Palabras claves: poesía chilena, identidad discursiva, sujeto postdictatorial, análisis textual, Samir Nazal

**The discursive, the aesthetic and the communal
in *Pastizales del espejismo*, by Samir Nazal**

Abstract

Considering the contributions of literary studies, Norman Fairclough's systemic-functional linguistics, and the use of the textual analysis tool *Sketch Engine*, this article explores the poetics proposed in *Pastizales del espejismo*, Samir Nazal's posthumous collection of poems, from three analytical perspectives: discursive, aesthetic, and community-based. From which it concludes that the poetic subject configures a discursive identity of great creative power that denounces, as a consequence of its imagery, the effects of the Chilean dictatorship and post-dictatorship, constituting a valuable and unprecedented contribution that enriches current Latin American literature.

Keywords: Chilean poetry, discursive identity, post-dictatorial subject, textual analysis, Samir Nazal

Introduction¹

La possibilité d'accéder à la subjectivation de l'expérience de la réalité est un objectif qui sous-tend toute création poétique liée à la vie. C'est ce que l'on observe dans la poésie lyrique chilienne du XX^e siècle, notamment celle de la génération littéraire des années 50 et, en particulier, dans les œuvres qui ont été publiées à titre posthume. C'est le cas de la production poétique du poète chilien d'origine arabe Samir Nazal Chuaqui (1930-2008), dont l'œuvre *Pastizales del espejismo* (2019) fait l'objet de cette étude.

Né à Limache (région de Valparaíso, Chili), l'écrivain a passé sa jeunesse à Santiago. Dans cette ville, il a fait ses études secondaires au lycée Valentín Letelier, puis a poursuivi ses études supérieures à la faculté de droit de l'université du Chili. À l'université, il s'est lié d'amitié avec les écrivains Armando Uribe Arce, Alberto Rubio et Jorge Edwards. Cependant, il n'a pas terminé ses études, se consacrant entièrement à la littérature en tant que professeur d'espagnol, écrivain et directeur d'ateliers littéraires.

La littérature chilienne des années 50, déterminée à dépasser le créolisme du début du siècle, se caractérisait par une écriture existentialiste qui expérimentait de nouvelles formes narratives et poétiques à partir de

¹ Cristián Basso Benelli s'est chargé de la rédaction du résumé, de l'introduction et de la première partie de l'article, Manuel Quiroz Guzmán de la seconde partie. La conclusion a été rédigée conjointement par les deux auteurs.

perspectives contemporaines. Ces caractéristiques ont donné lieu à d'importantes propositions esthétiques et littéraires qui ont inauguré un véritable âge d'or dans le contexte socioculturel chilien de la seconde moitié du XX^e siècle. Il s'agit d'une période qui a vu émerger des voix poétiques aussi importantes que celles d'Enrique Lihn (1929-1988), Stella Díaz Varín (1926-2006), David Rosenmann-Taub (1927-2023), Jorge Teillier (1935-1996), Efraín Barquero (1931-2020), Alberto Rubio (1928-2002) et Armando Uribe Arce (1933-2020). Les œuvres les plus connues de ces écrivains oscillaient entre le vitalisme lyrique, la critique sociale, l'intimisme, les tensions de la modernité et de la postmodernité, la fracture identitaire, la mort comme constante, les conflits du sujet postmoderne, la nostalgie du foyer et du terroir, entre autres préoccupations thématiques. Cependant, contrairement à ses contemporains, Samir Nazal, qui a écrit de la prose et de la poésie tout au long de sa vie, a volontairement gardé son œuvre littéraire inédite.

Ce n'est qu'en 2008, après sa mort, que la famille Nazal a rassemblé dans trois boîtes en plastique l'abondante production littéraire de l'auteur, qui comprenait des manuscrits de nouvelles, deux romans, des fragments de journaux intimes et de nombreux poèmes épars. Le matériel rassemblé a nécessité un travail de reconstruction minutieux et ardu qui a abouti à une première publication en 2019 : *Pastizales del espejismo*. Selon les éditeurs², le titre fait référence au seul recueil de poèmes délibérément intitulé par le poète. Le reste est un recueil qui couvre différentes époques, différents styles et différentes recherches créatives de l'auteur, toujours en attente de prochaines éditions, espérons-le critiques.

L'ouvrage est structuré en cinq sections qui comptent au total 125 poèmes inédits. Ces pièces sont regroupées autour de thèmes qui varient

² La « Note des éditeurs » Daniel Pizarro et Cristián Basso précise à ce sujet : « Les critères établis pour structurer le volume répondent à l'objectif de donner une cohérence à l'ensemble, en répartissant en cinq sections les thèmes qui inspiraient Samir. Litografía del exilio, Mi gana es tu desgana et Nonato doivent leur nom à des poèmes homonymes qui apparaissent dans les sections respectives ; Déjame ser como si yo existiera est le premier vers d'un des poèmes de la dernière partie du livre ; Crónicas del desvivirse a été tiré de quelques lignes isolées qui appartiennent également à l'auteur. Le nom de cette œuvre, *Pastizales del espejismo*, correspond au titre que Samir lui-même a donné à l'un des livres restés inédits » (Nazal, 2019 : 28-29).

en forme et en style afin de rendre compte du regard d'un sujet poétique qui assume le rôle de chroniqueur de l'expérience vitale et collective dans la série qui inaugure le recueil : « Chroniques du dévouement ». Dans cette section, les poèmes révèlent un contexte et tentent d'individualiser certaines caractéristiques du sujet poétique, par proximité socio-historique, post-dictatoriale. Il passe ensuite à « Litografía del exilio » (Lithographie de l'exil), section qui met en évidence un enracinement politico-social lié au contexte de la dictature militaire chilienne (du 11 septembre 1973 au 11 mars 1990). Vient ensuite « Mi gana es tu desgana » (Mon envie est ton désenchantement), composée de poèmes intimistes, amoureux et teintés d'homoérotisme dans certains textes.

Dans la quatrième section, la série se poursuit avec « Nonato », d'inspiration existentialiste, qui réfléchit sur l'identité propre et l'attitude réfléchie d'un sujet lyrique qui, depuis la vieillesse, pense au sens de la vie. « Déjame ser como si yo existiera » (Laisse-moi être comme si j'existais), cinquième et dernière section, contient un ensemble de poèmes qui dialoguent entre eux sur l'amour, la solitude et la mort. L'ensemble offre donc un regard panoramique et posthume sur les différentes étapes de l'écriture d'un auteur qui se trouve encore en pleine phase de découverte et de lecture critique, comme l'exprime le poète et universitaire Francisco Leal dans l'épilogue de l'ouvrage :

Pour tout lecteur de Samir Nazal, l'œuvre poétique peut être le début ou la suite d'une conversation avec un auteur, plusieurs années après sa mort. Pour un poète toujours entouré d'amis, ces poèmes, rebelles à leur destruction, corroborent l'une des principales préoccupations du poète : la possibilité offerte par la poésie de dialoguer dans un murmure et un éclair avec les morts. (Nazal, 2019 : 172).

Compte tenu de ce qui précède, et dans le but d'explorer le discours poétique de Nazal sous d'autres angles analytiques, nous nous appuyons sur certaines contributions et réflexions sur « l'acte esthétique » de Baldine Saint Girons (2013) ; l'idée de la poésie comme zoom sur la réalité, d'Alicia Genovese (2011), et la proposition d'analyse discursive tridimensionnelle de Norman Fairclough (1995 et 2013), à partir de laquelle nous explorons les dimensions textuelles, discursives et socioculturelles de la production du sens poétique du recueil inédit étudié. Pour atteindre ce dernier objectif,

l'outil analytique Sketch Engine est utilisé pour construire le corpus d'analyse textuelle, afin d'approfondir les aspects lexico-sémantiques qui opèrent dans ce discours poétique, offrant ainsi des alternatives de réflexion critique sur la poésie de Nazal. Le résultat de ces analyses est présenté ci-dessous.

1. Discours, esthétique et communauté : axes de sens d'une poétique en attente

En 2011, dans *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco* (Lire de la poésie. Le léger, le grave, l'opaque), la poétesse argentine Alicia Genovese affirmait que « la perception poétique tend à s'attarder davantage sur les détails, sur le fragment ; elle perçoit avec une sensorialité directe, comme si elle zoomait constamment sur le monde » (Genovese, 2011 : 26). Cette affirmation soutient non seulement la focalisation du processus créatif à l'origine de la poésie et du poème, mais synthétise également l'une des principales caractéristiques du discours poétique : la connaissance sensible de la réalité — qui rappelle l'aïsthésis classique — du point de vue d'un sujet poétique qui, ému par l'expérience et les événements, transforme son mode d'être et d'exister dans le monde en discours subjectif.

Compte tenu de cette prémisse, l'œuvre poétique de Samir Nazal Chuaqui s'impose comme un fait singulier dans la poésie chilienne contemporaine. Il s'agit de la création d'un auteur posthume qui, loin de toute surexposition publique, a consacré sa vie à la littérature, à l'enseignement, à la formation d'écrivains, mais qui a délibérément reporté la diffusion de sa propre production littéraire. Les raisons, bien que méconnues, pourraient répondre à plusieurs motifs, parmi lesquels il est plus probable de pencher pour l'exigence personnelle et le potentiel correctif des variantes textuelles.

Le titre de l'œuvre de Nazal conduit à associer « mirage » au terme « miroir » qui, à son tour, renvoie au verbe « spéculer », mot qui, dans son origine étymologique et symbolique, faisait référence à l'observation attentive du ciel et des étoiles. De cette activité astronomique est né le miroir en tant qu'instrument de « surface réfléchissante », hautement symbolique dans la tradition culturelle orientale et occidentale. À cet égard,

le *Dictionnaire des symboles* de Chevalier et Gheerbrant (1986) explique à quel point sa mention et son inclusion dans divers imaginaires et manifestations socioculturelles ont été importantes tout au long de l'histoire, notamment parce que le miroir symbolise depuis ses origines « la vérité, la sincérité, le contenu du cœur et de la conscience » (1986 : 474) ; « l'instrument de l'illumination », qui, à travers « le Dharma bouddhique, montre la cause des actes passés » (p. 475), coïncidant toujours avec les attributs reflétés de l'intelligence, de la divination, de « l'expérience spirituelle » et de « la réciprocité des consciences » (p. 476). La pensée classique de Platon et de Plotin faisait également allusion à « l'âme comme miroir », tout comme elle apparaît de manière similaire chez « saint Paul (2Cor 3, 18) et chez de nombreux spirituels chrétiens et musulmans. « Le cœur humain, miroir qui reflète Dieu », s'exprime, par exemple, chez Angelus Silesius » (p. 475). De la conceptualisation du miroir dérive le terme « espejismo » (mirage), dont la définition est donnée comme suit par le DLE : « Illusion d'optique due à la réflexion totale de la lumière lorsqu'elle traverse des couches d'air de densité différente, ce qui fait que les objets éloignés donnent une image plus proche et inversée » (DLE).

Chacune des acceptions exposées ci-dessus peut être mise en relation avec la construction du sens poétique qui configure le recueil de poèmes de Samir Nazal. En particulier, parce que nous sommes face à l'énonciation d'un discours d'intimité lyrique lié au symbolisme esthétique qui place le sujet poétique face au mirage de sa propre vie et, par conséquent, de son interprétation. L'illusion, dans ce cas, passe d'une simple référence ludique à la distraction ou à l'évasion pour illustrer la complexité cachée dans toute expérience humaine, face à laquelle il convient d'explorer son sens lyrique comme la lumière perdue dans les prairies.

Les prairies sont des étendues de communautés végétales constituées d'une diversité de plantes, d'arbustes et d'herbes qui servent de base écosystémique et alimentaire à un large éventail d'êtres vivants, parmi lesquels se trouvent des oiseaux, des animaux et l'être humain lui-même. L'une des caractéristiques qui les définissent comme faisant partie du paysage agricole et d'élevage est leur prolifération dans de vastes zones naturelles, avec une faible présence d'arbres et soumises à des conditions arides dans lesquelles elles poussent, régulièrement menacées par le

surpâturage et la surexploitation, ainsi que par les incendies et la sécheresse et l'extinction qui en résultent.

Dans ce contexte, le caractère symbolique du recueil de poèmes se projette vers la notion de communauté qui, à l'instar des prairies, est constituée d'une riche diversité d'espèces en permanence menacées. C'est également ainsi que le discours poétique le conçoit lorsqu'il fait allusion à la fragilité des liens affectifs, et donc de la coexistence sociale, dont le cadre d'observation et d'action discursive est directement lié aux effets dérivés des moments historiques antérieurs et postérieurs au coup d'État au Chili, en 1973. En ce sens, et en pensant à la poétique chilienne de la période dictatoriale chilienne, Naín Nómez (2008) a proposé que les représentations de la terreur et de la fragmentation du sujet marquent l'écriture poétique chilienne, en particulier la poésie de l'exil : « À l'extérieur, les premières manifestations sont la douleur, l'angoisse, la rage, le désir de retrouver le paradis perdu, des poèmes de combat plus ou moins chargés de symbolisme selon l'expérience, la maturité et la professionnalisation du poète » (Nómez, 2008 : 94). Ce constat se reflète également dans l'écriture de Nazal : secrète, inédite et parallèle au déroulement des processus historiques. Dans certains poèmes, par exemple, on observe même comment la cruauté qui découle du manque d'engagement envers la réalité humaine du moment se répercute sur le cercle affectif direct. Nous lisons dans « Aventura » :

*Le rayon montre un corps adolescent
qui replie ses bras et ses jambes
et regarde son père, qui l'ignore.*

*La vigne aux clochettes violettes
l'enveloppe doucement
tout en murmurant un air ardent
et, comme toujours, quelqu'un se réjouit
du malheur des autres (Nazal, 2019 : 50).*

Compte tenu de la constellation de multiples formes poétiques qui composent le recueil, en vers blancs, libres et métriques, intitulés ou soumis à l'orientation du premier vers qui les remplace, les poèmes montrent la richesse d'une poésie qui se complexifie en raison de la variété même qui la caractérise. Même si l'on comprend que l'œuvre dans son ensemble est

influencée par les critères sélectifs des éditeurs, c'est-à-dire « reconstruite » par une action critique, elle ne manque pas de surprendre à la première lecture. Néanmoins, à mesure que le discours poétique progresse, on comprend qu'un accès est possible lorsque l'on comprend que la rencontre avec cette poétique part de la rencontre avec le sujet poétique lui-même.

Le caractériser comme le résultat d'une conscience qui donne un sens collectif au mot poétique issu de la subjectivité et de l'intimité, c'est partir de la récupération de la mémoire d'une voix qui s'individualise dans le premier poème comme un vieil homme qui habite sa maison, qu'il appelle « porcherie » et « caverne ». C'est l'homme « au nez velu », à la « main convulsive », qui gémit « comme un ruisseau asséché » à cause de « la démangeaison de la décrépitude ». Son âge avancé, cependant, n'est pas une limite, sauf sur le plan physique, car le temps lui a donné la capacité courageuse d'affronter avec bravoure la réalité qui l'entoure et le tourmente, et d'où surgit la puissance poétique qui lui permet de retrouver son « passé poreux ».

Au niveau de la perception de la réalité, le sujet poétique se sent provoqué par le monde. Son influence et son impact sont tels qu'ils donnent naissance à l'expression lyrique. À propos de cette provocation, Baldine Saint Girons (2013) réfléchit aux actes esthétiques qui participent aux processus créatifs de l'art, favorisant le dialogue et la rencontre entre les êtres humains à partir de l'expérience de la connaissance sensible de ce que nous concevons comme réel. La philosophe française soutient que l'acte esthétique entraîne un rapprochement avec l'altérité, c'est-à-dire qu'il transcende le narcissisme et la mélancolie pour comprendre que « tout livre naît d'une « colère », car la colère est une confrontation avec le réel, dans ce qu'il a d'impossible. [...] Mais nourrir sa colère, c'est aussi libérer son énergie créatrice ; il est alors possible de l'enchanter, de l'incanter, de la transformer en chant (Badine, 2013 : 154), à l'instar de *Pastizales del espejismo*, dont le chant commence par une colère apparemment voilée, mais qui se déploie ensuite pour devenir de plus en plus explicite.

Le premier poème résume le moment initial qui annonce le déploiement des textualités suivantes à travers trois interrogations lyriques, sans réponses immédiates, dans lesquelles on constate non seulement le retour autoréférentiel à la maison, mais aussi le retour décisif qui mènerait à

répondre à ce qui suit : « Pourquoi le vieil homme est-il retourné à la porcherie ? », « De qui le vieil homme rêve-t-il dans la porcherie ? » et « Pourquoi se rend-il sur le front de mer ? » (Nazal, 2019 : 33). La série de questions est formulée à la troisième personne dans le but d'objectiver leur formulation, mais surtout dans le but de répondre à celles-ci avec la plus grande précision et pertinence possible.

Les questions ci-dessus pourraient servir de guide pour une lecture critique de l'ensemble et des différentes parties du recueil de poèmes, étant donné que la voix poétique a été identifiée. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons supposer que nous sommes face au témoignage profond d'une existence qui transcende le plan textuel, le projetant au-delà de la constatation inquiétante qui justifie le mouvement et le besoin persistant de poursuivre le chemin de la vie, certain de la proximité de la fin et de la mort physique : « Il va vers le brise-lames, pour s'effondrer, / pour exploser contre les rochers [...] / Éclats d'os, de sang et de graisse. / La mer emporte et lave la tache » (Nazal, 2019 : 33).

Qu'est-ce que cette mer, qui est-elle ? Est-il possible de l'identifier ? S'agit-il d'une réalité concrète ou d'une référence abstraite ? La vie elle-même, peut-être ? Le mystère de l'existence ? L'immédiateté du devenir de l'expérience ? La société dans laquelle il est né et dans laquelle il mourra ? Le temps et ses coordonnées incertaines ? Nous ne pouvons le savoir, même si l'étudier dans les vers suivants peut nous donner des clés lucides d'un discours qui ajoute dans le titre de la première section deux termes éclairants à cet effet : « chroniques » du « se dévouer ». La chronique, d'une part, fait allusion à la linéarité de l'événement historique et, d'autre part, « se dévouer » fait référence au fait de « montrer un intérêt, une sollicitude ou un amour incessants et vivants pour quelqu'un ou quelque chose » (DLE, RAE, 2024). Ces deux définitions s'associent pour élargir la connotation de « se dévouer » dans un sens lyrique plus cohérent avec cette poétique : cesser de vivre, de s'habiter, se mettre de côté, s'abandonner.

Cette constatation ultime, d'origine existentielle, devient un axe significatif pour la construction du sens poétique et esthétique du recueil, car elle assimile l'abandon de soi à l'incapacité de s'aimer soi-même dans un contexte oppressant où la solitude, la vieillesse et l'inertie sont considérées comme un « mariage heureux » (Nazal, 2019 : 35), et où « seul

le sol de la mort porte ses fruits » (Nazal, 2019 : 34). L'apitoiement sur soi-même, au sens chrétien du partage de la douleur de l'autre, est perçu comme un diagnostic de l'environnement immédiat dans lequel s'inscrit le présent à partir duquel s'exprime l'intimité du sujet poétique. Son existence se situe dans un espace entouré de livres, de souvenirs, d'affections absentes :

*Je passe le chiffon humide sur les collines
soigneusement
je vide la mémoire et la lave
selon leur taille
j'empile les livres
sans enthousiasme
[...]
je réponds à la chatte absente
et je verse de l'eau dans sa soucoupe
avec décorum
je choisis des chaussettes, une chemise, un mouchoir, des caleçons
[...]
j'ai tout mon temps
je continue à fumer
la chanson de mon propre service (Nazal, 2019, 35).*

Le sujet poétique qui se manifeste dans l'ensemble des poèmes habite une atmosphère silencieuse, sans témoins ni compagnons dans la vieillesse, dans laquelle on devine une profonde solitude qui cohabite avec la routine quotidienne. Il semble que le monde avance et que les gens circulent mécaniquement, accomplissant les objectifs de la journée sans s'arrêter pour se regarder eux-mêmes et sans prêter attention à l'appel communautaire qui, étranger à tout individualisme, existe comme une force unificatrice pour faire face à l'égoïsme qui isole les intérêts personnels du bien commun. Le social se dissémine alors en rendant courantes l'indifférence et l'indolence des autres comme formes naturalisées d'action sociale à travers des rôles et des fonctions qui s'accomplissent au sein du mécanisme collectif. À ce propos, il convient d'ajouter que le seul poème que le poète a diffusé parmi ses amis proches était « Gente sola³ » (Gens seuls), un chef-d'œuvre sur la solitude qui clôt la première série de poèmes :

³ À propos du poème « Gente sola » (Gens seuls), Francisco Leal affirme ce qui suit : « *Pastizales del espejismo* contient des centaines de vers étonnants, des dizaines de compositions brillantes

*Les gens qui vont seuls dorment seuls ;
le silence se réjouit avec eux.
Ils rentrent seuls chez eux : ils n'allument pas les lumières.
L'ombre ose les embrasser : voisine, elle s'approche,
silencieuse : elle pose ses os mous
sur le canapé et frotte ses genoux
contre la chair seule. Les gens seuls croisent les mains
et acceptent leur sourire
promiscuité.
[...]
Le dos des personnes seules est rugueux.
Large, voûté, méfiant. Très dur au toucher.
Les personnes seules ne meurent pas, elles restent seules (Nazal, 2019 : 45).*

À mesure qu'il prend conscience de lui-même, le sujet poétique s'interroge de manière critique et résignée, dans de nombreux cas, sur l'idée qu'il est devenu invisible aux yeux des autres. On perçoit donc un moral affaibli par le sentiment de vide qui laisse entrevoir une condition encore plus angoissante : « Être sans être là / être sans être / et soudainement se remplir d'une eau qui s'écoule » (Nazal, 2019 : 28), dont il est impossible de s'abstraire et dont les effets peuvent être néfastes pour une âme sensible qui, avec le temps, prend davantage conscience de la réalité qu'elle vit. L'appel de la conscience elle-même est d'éveiller la conscience de l'altérité, de sorte que l'état psychique qu'elle éprouve affecte l'émotionnel et a des répercussions négatives sur le corporel. Ce sont trois états équidistants qui fonctionnent comme des axes structurants du discours poétique, établissant une ligne de sens qui le paralyse, mais pas au niveau expressif. Par moments, le sujet poétique est implacable envers lui-même. Lorsqu'il se regarde de l'extérieur, il se définit comme « le ténébreux » qui « traverse la place », espace préféré et récurrent dans les poèmes, où il se rend de temps en temps pour contempler la vie et la

et plus d'une paire de poèmes véritablement classiques ; des poèmes qui font leurs poètes par l'intensité de leurs images et la lucidité verbale avec laquelle ils fixent un sentiment ou l'inventent. Des poèmes singuliers. Si le hasard n'avait sauvé que le poème «Gente sola » des cartons de Samir, cela suffirait pour que le travail des éditeurs soit remarquable et constitue un cadeau pour tout lecteur » (Nazal, 2019 : 170).

comparer à la sienne, s'ignorant souvent jusqu'à ce que la nature apparaisse pour exterminer la peur :

*Le sinistre traverse la place,
boit
et l'eau le rend malade ;
à travers lui, sa mère
ne le reconnaît pas.
Des fleurs impudiques s'exhibent derrière les feuilles
et le feu de midi
dévorent ses mains, son cerveau,
sa peur (Nazal, 2019 : 60).*

Dans « Litografía del exilio » (Lithographie de l'exil), il se traite avec sévérité :

*Je ne suis pas là et je ne m'attends pas à être là ; je continue à partir.
Mais je reviens, sans aucun doute, où ? Je reviens
pour m'éloigner de la poubelle,
chien, mendiant et clown, pour toujours (Nazal, 2019 : 80).*

Face à cette énumération, qui peut être exprimée en langage figuré, la réponse de survie serait de se rallier à une manière inconsciente d'agir dans le monde : « et l'aveuglement de la discontinuité te sauve / rédemption / légitime fausseté » (Nazal, 2019 : 28). La critique est sévère, en apparence autodestructrice, mais applicable à la critique sociale du moment ; en revanche, l'appréciation de la nature reste le compagnon qui offre un chemin de salut et d'équilibre.

La description de la nature permet au sujet de s'arrêter sur un ordre naturel qui s'écoule en harmonie. Contrairement à l'humain, les éléments qui la composent participent de l'essentialité vitale qui contribue au mouvement d'un tout, composé de phénomènes physiques, atmosphériques, d'êtres vivants, de matérialités de diverses espèces et d'une infinité de diversités qui interagissent avec équilibre dans la formation d'écosystèmes qui se projettent terrestrement et galactiquement. Le matériel et l'immatériel se connectent pour montrer au sujet poétique l'opposition entre nature et société. Cependant, c'est l'être humain qui l'interprète et la transforme. Il affirme dans « Palmas » que « Ce que la blatte a enfanté est beau » (Nazal, 2019 : 52) et dans « Fidelidad al camino », il soutient avec conviction : « La nuit ourdit des ruptures et des querelles »

(Nazal, 2019 : 120). Il en va de même dans « Sonetos en el parque », poème dans lequel il associe dans l'expression poétique le gazeux et le sentiment d'effroi : « la fumée et la terreur tissent un voile » (Nazal, 2019 : 140). Il conclut, à partir de ce regard, que l'humain et le naturel font partie d'un même tout, impossible à séparer : « La maison et la forêt fabriquent le voile » (Nazal, 2019 : 141). Ce recours au naturel sert également de support au langage métaphorique qui, en tant que ressource lyrique, tente d'exprimer plus efficacement la perception de l'expérience humaine. À la manière des fables classiques, les êtres avec lesquels il interagit sont dotés de traits animaux qui servent au sujet de prétexte à la personnification et à la métaphore, dérivées de l'anecdote, de la circonstance spécifique d'un fait de l'histoire commune et, parfois, dans le cadre d'une déformation qui survient pour comprendre les réponses souvent inexplicables d'une altérité lointaine. C'est pourquoi c'est la nature qui répond le plus efficacement : « Quatre lévriers innocents / filtrent leur âme avec la peur » (Nazal, 2019 : 39) « Comme un arbre, le temps dans le silence / fleurit » (Nazal, 2019 : 52).

Une autre opposition binaire qui entre en jeu dans ce discours poétique est la dichotomie entre village et ville. Le village est considéré comme le refuge de l'enfance ; la ville, au contraire, comme celui de la vieillesse. Seule la nature qui se manifeste dans le décor chaotique et incertain de la sphère publique triomphe comme toile de fond des jours qui passent. Les images reflètent avec vivacité, précision et économie linguistique l'intervention de l'état naturel des paysages où la contemplation passe du protagonisme d'hier à la composante admirative du présent : « La rue plonge dans le crépuscule, et la nuit » (Nazal, 2019 : 37).

À la fin de l'été...

Je ne sais pas où, ou à Limache...

.....

Et qu'allais-je dire ?

..... (Nazal, 2019 : 97).

Non seulement le souvenir est un moteur essentiel qui active la mémoire poétique, mais aussi le fait de récupérer et de saisir les autres effets qui apparaissent dans l'acte réel transformé en poésie. Il s'agit donc de capturer l'immanence et la transcendance de l'instant dans le but de le

transformer en poème salvateur et éclairant de l'expérience humaine. La recherche du transcendantal agirait doublement : dans l'inconscient et dans le logos organisateur. L'enfance devient alors une constante qui réapparaît de temps à autre comme l'espace nourricier de l'affection, du refuge et de l'émotivité. Le sujet y revient pour recueillir et revivre, de manière synesthésique dans de nombreux cas, les arômes, les fruits et les fleurs qui le relient au passé. Revenir à l'expérience sensorielle de l'enfance, c'est retrouver le cercle affectif familial, les poiriers, la « bande de grives », le lait tiède et, surtout, les diamelos, dont les changements de couleur et d'intensité se transforment en un symbole poétique récurrent qui accompagne la réflexion vitale opposée au silence comme destin d'une vieillesse invisible et violée par l'indifférence.

En ce qui concerne l'amour, l'un des sens les plus surprenants du recueil, le simple fait qu'il existe est une source de courage pour agir car, comme l'affirme l'écrivain Francisco Marín-Naritelli, « chez Nazal, il n'y a pas de place pour les bigots ni les saints. Sa poésie est profane, tectonique, furieuse, vitale, ludique. Le corps et le plaisir, le désir et les fluides revêtent une importance particulière » (2019). Il affirme dans « Ofrenda » (Offrande) :

*Non, je ne veux pas te cacher, je veux être libre,
désir de vis, d'écrou et de rivet,
la poussière qui me recouvre,
bleu croissant, le fleuve charnel et creux.*

– « Viens, bois avec moi et sois mon cance ». (Nazal, 2019 : 130).

Le sujet est également confronté, dans une réalité nuancée par la réalisation d'un amour interdit, à une rupture importante : le passage du temps et la mort. Cette condition n'est pas exclusive à la poésie de Nazal, car on la retrouve dans les œuvres poétiques d'autres auteurs contemporains. Par exemple, lorsque nous lisons Enrique Lihn : « ce n'est pas la même chose d'être seul que d'être seul / dans une pièce que vous venez de quitter / comme le temps : lent, fugace, continu » (Lihn, 1996 : 21), affirme le narrateur lyrique de « Celeste, fille de la terre », dont les vers nous donnent des indices sur l'un des thèmes qui préoccupaient le plus des poètes tels que Jorge Teillier, Stella Díaz Varín, Oscar Hahn, Armando Uribe

Arce, Alberto Rubio, Gonzalo Rojas et Samir Nazal lui-même : la condition existentielle de l'être humain, confronté à la mort et à la solitude, à ses propres fantômes et à un destin qui dépend de ses décisions, tel que le prône l'existentialisme français auquel ils adhéraient à leur époque : « L'homme est avant tout un projet qui se vit subjectivement, plutôt qu'une mousse, une pourriture ou un chou-fleur ; rien n'existe avant ce projet, il n'y a rien dans le ciel d'intelligible, et l'homme sera avant tout ce qu'il aura projeté d'être » (Sartre, 2006 : 29). Cependant, chez Nazal, il n'y a pas de trace d'athéisme, car la foi et l'image du Christ sont des soutiens auxquels le sujet peut recourir dans les moments de grande détresse, car il les conçoit comme une présence proche et même incomprise. Dans « Quasimodo ! », il écrit : « Le Christ s'étend et grandit dans l'après-midi trouble. / Il est soutenu par de hautes frondaisons. Le ciel idiot l'espionne. / Il est entouré par les González, les Cáceres, les Pérez, / les Díaz et les Rojas » (Nazal, 2019 : 53). La quête spirituelle est donc l'un des chemins qui mènent à un désir plus grand du sujet poétique lorsqu'il définit le poète comme une identité qui vit en marge : « Le poète à la dérive, naufragé en quête de stabilité » (Nazal, 2019 : 123).

Si nous examinons d'autres vers de poètes chiliens du XX^e siècle, nous trouverons d'autres similitudes entre eux et l'approche poétique de Nazal. Pour illustrer cela, nous avons rassemblé ci-dessous quelques vers : « Je vis dans la réalité./Je dors dans la réalité./Je meurs dans la réalité » (Rojas, 2002 : 23) ; « Un homme seul dans une maison seule/ N'a pas envie d'allumer le feu/ Un homme seul dans une maison malade » (Teillier, 2004 : 155) ; « Me voici de nouveau dans ma chambre à Iowa City/ Et je suis ma propre publicité » (Hahn, 1996 : 103), « Personne ne sait s'il arrive ou s'il part,/ s'il ouvre ou ferme la porte,/ si ce sont les rêves d'hier / ou les cauchemars de demain » (Millán, 1997 : 169). À partir de ces exemples, nous constatons que dans la poésie chilienne du XX^e siècle, le sujet, les subjectivités et le sens de la communauté sont de plus en plus tendus au fil du temps, s'exacerbant et se fracturant sur le plan identitaire avec une présence accrue depuis le coup d'État de 1973. La dictature devient le contexte tragique et terrifiant responsable de la douleur, de la perte et de la mort, sans pour autant inquiéter le sujet lyrique quant à la manière dont les événements historiques seront interprétés à l'avenir : « Je pense à la

manière dont le futur historien complice / assaisonnera la soupe rance de la dictature, / à son arrangement cynique » (Nazal, 2019 : 56), dénonce-t-il dans « Leyendo a Mommsen » (En lisant Mommsen).

Les répercussions néfastes de la dictature sont telles que le travail de deuil, le traumatisme et la résilience sont soumis à des processus individuels, sociaux, culturels, politiques et historiques complexes, entre autres, qui minent différentes couches de la réalité et ont un impact sévère sur le destin du sujet, le fragmentant. Dans le cas particulier de la poésie de Nazal, nous pourrions peut-être soutenir que la configuration de son identité et des subjectivités qui y sont associées, déjà dans la post-dictature, traite poétiquement ces effets, en comprenant que le langage figuré est considéré comme un moyen salvateur pour y faire face, car « la post-dictature désigne peut-être ce travail d'enregistrement à la fois interne et externe à partir duquel la dictature s'écrit, s'inscrit sur elle-même, dans une réécriture du présent » (Valderrama, 2018 : 20), dont la fictionalité, poursuit Valderrama en citant Silvia Schwarzböck (2015)⁴, doit être analysée d'un point de vue esthétique dans la mesure où « [l]a post-dictature est ce qui reste de la dictature. Ce passé-présent, qui ne peut être conçu, peut toutefois être représenté. Et sa représentation, lue a posteriori, démontre avoir exigé une esthétique proto-explicite, et non une esthétique de l'irreprésentable, de l'indicible ou du silence » (Valderrama, 2018 : 92). Depuis le présent, la terreur, la solitude, la vieillesse et la douleur interviennent donc comme catégories esthétiques de cette poétique. À leur tour, les actes discursifs, esthétiques et communautaires y sont élaborés pour communiquer, résister et rassembler une communauté dont le sens collectif, affaibli et vulnérable, aspire à se reconstruire.

⁴ Valderrama cite l'ouvrage *Los espantos: estética y postdictadura* (Les horreurs : esthétique et post-dictature) de Silvia Schwarzböck (2015). L'auteur se réfère à la période post-dictature en Argentine pour établir une étude esthétique approfondie de la terreur en tant que catégorie esthétique d'analyse : « L'objet de cet essai, en revanche, appartient au genre de la terreur. Il s'agit d'un objet esthétique, plutôt que philosophico-politique. Les épouvantes incarnent, sous forme de pure fiction, l'après-dictature en Argentine. C'est pourquoi, pour s'y introduire, il faut passer par l'esthétique, cette partie de la philosophie qui, après Adorno, se consacre à réfléchir rigoureusement, avec autant de rigueur que la politique, en termes de non-vérité » (Schwarzböck, 2015 : 21).

2. « Le silence qui nous assiège » : sujet, subjectivités et sens de la communauté

Dans le but d'étudier les principales caractéristiques de la poétique proposée dans le recueil de poèmes de Nazal, et compte tenu de la diversité évidente des formes poétiques et thématiques qui le composent, nous avons choisi de proposer une lecture critique liée à l'exploration de la signification des textes qui configurent le sujet et les subjectivités à partir de prismes littéraires, intra et extralinguistiques. Ces derniers s'inscrivent dans le domaine d'étude de la linguistique systémique-fonctionnelle et permettent d'élucider les mécanismes discursifs chargés d'intérioriser l'influence extralinguistique dans l'énonciation des textualités et son incidence sur l'identité des sujets.

La plateforme *Sketch Engine*, couramment utilisée dans les analyses linguistiques et textuelles, est l'outil technologique qui a été utilisé pour la sélection et l'identification du corpus poétique en tant que recensement des principales catégories lexicales présentes dans le thésaurus du discours poétique de Samir Nazal. Son utilisation se justifie pour étudier les modèles constitutifs des plans lexical-sémantique et textuel de préférence dans l'expression du sujet poétique, à partir d'une révision élargie de l'application à l'ensemble des textes lyriques qui composent le recueil de poèmes et, dans certains cas, des champs microtextuels de poèmes plus hermétiques ou cryptés.

Parmi les utilités du *Sketch Engine*, on peut citer la fréquence des lexèmes, les énoncés contextuels d'usage, la récurrence lexicale, le plan de combinaison et le choix du vocabulaire, l'observation des progressions thématiques, toutes comprises comme des sériations qui ont permis l'analyse des champs sémantiques et des relations idéelles des aspects discursifs, esthétiques et communautaires, distinctifs et caractéristiques de la poétique nazalienne qui se configure dans *Pastizales del espejismo*. Voyons cela ci-dessous.

La question de l'être et les actions dérivées de sa recherche sont des constantes que l'analyse linguistique place en tête des fréquences lexicales et sémantiques de l'ensemble des textes poétiques auxquels le programme *Sketch Engine* a été appliqué. S'agissant d'un rapport sur les catégories verbales les plus utilisées par la voix poétique, le verbe être constitue l'axe

articulateur du discours lyrique de *Pastizales del espejismo*, non seulement parce qu'il fait allusion à une nature d'irrégularité verbale comme la vie elle-même, mais aussi parce que sa récurrence (79 occurrences) révèle le besoin du sujet poétique de connaître, de comprendre et de réfléchir sur sa propre identité. Cette confirmation explique la cohérence entre le discours, le sujet⁵ et la discursivité, qui se traduisent par des vers descriptifs dans lesquels le temps et la personne tentent de s'expliquer à partir de l'histoire personnelle et sociale, en les projetant vers d'autres formes verbales liées à cette quête existentielle : aller (37), avoir (28), savoir (26), vouloir (21) et ouvrir (20).

La série précédente met en évidence plusieurs aspects importants pour la construction discursive de la production poétique. Tout d'abord, elle montre l'état de changement et le travail sur le traumatisme et le deuil résultant du transfert, durant l'enfance, de la terre d'origine (Limache) vers Santiago, la capitale. Parallèlement, elle fait référence à l'exil et à l'auto-exil résultant de la dictature militaire chilienne, qui ont une incidence sur la manière dont elle participe à la vie intime et sociale, fracturée par les événements et les contextes historiques et socioculturels où la violence n'est pas seulement symbolique, mais finit par anéantir le sujet. Pour cette raison, le salut n'est possible et réalisable que grâce au pouvoir revitalisant de l'amour : « Ce feu ne brûle pas : il ressuscite l'urgence / au doux bouclier de la peau fraîche / arôme végétal » (Nazal, 2019 : 102). L'amour au sens large et global du terme, mais aussi très lié à la corporéité, au désir et à l'érotisme. Les corps font partie intégrante de l'expression amoureuse qui devient directe lorsqu'il s'agit de parler sans détour :

*Demeure de l'inhabitable,
tension fluide,
pénis et testicules, graine cachée et jouet des mains,
ils comptent sur moi et je ne compte pas sur eux,
poids et équilibre et oubli et domination,
spasme, voix rauque à laquelle répondent
le hurlement et la plainte,*

⁵ « Les sujets sont les effets de la culture, mais les pratiques discursives culturelles ont à leur tour des effets sur l'organisation psychosociale et économico-politique de la vie humaine. En ce sens, la redéfinition des politiques identitaires hégémoniques, en tant qu'élément central de la théorie de la réception, va dans le sens de la production et de la circulation du sens comme formes de résistance et de transformation » (Oyarzún, 2009 : 29).

*plaisir renouvelé et masque de guerre,
pourquoi là ?, dans quels chemins débouchent-ils ?* (Nazal, 2019 : 121).

Si, après avoir été la préférence, c'est partir, il est confirmé que la découverte de soi et la prise de conscience de la première conduisent inévitablement le sujet poétique à la recherche de nouvelles directions ou, à défaut, à fuir la réalité dans laquelle il se sent souvent étranger, mal à l'aise, mis de côté. Les conséquences deviennent alors un destin inéluctable qui affecte d'autres domaines de la vie et de l'émotivité, principale force qui guide le discours lyrique vers une version pessimiste des faits et des personnes. Le retour, en revanche, est une possibilité lointaine, car il n'apparaît que dans 10 termes de fréquence.

De même, il peut paraître curieux que, dans le décompte des catégories grammaticales, le verbe « aimer » soit le plus éloigné du verbe « être » ; cependant, la distance entre les deux pourrait s'expliquer par le fait que la réalisation amoureuse se déroule dans des espaces privés et intimes, à l'abri du regard sanctionneur d'une société discriminatoire et stigmatisante envers les diversités sexuelles et de genre. De plus, cela n'a rien d'étonnant, car lorsqu'il s'agit de noms, l'utilisation du mot *amor* augmente considérablement sa fréquence. Il s'agit donc davantage d'un nom que d'un verbe, davantage de permanence que de dynamisme, davantage d'intimité que d'exposition publique. C'est pourquoi le poème constitue un espace de liberté totale où il est possible d'exprimer les sentiments, l'érotisme et la complicité avec lesquels célébrer la vie :

*Sortons, sortons ce soir. Accompagne-moi...
Maintenant, appelle, appelle à grands cris l'aveuglement perspicace
et qu'il nous scrute enlacés, moi résolu, toi indécis,
sur le chemin enchevêtré,
au milieu d'une ivresse de brouillard bouillonnant.
Ne dis rien de plus, mon amour,
-et personne ne sait-
et le plafond, la couronne d'albâtre translucide
guideront ton corps et le mien
vers un lit tiède et féroce dans les sables où nous saurons ».* (Nazal, 2019 : 117).

À partir du fragment précédent, on comprend également les autres verbes qui émanent du récit fourni par Sketch Engine : laisser, arriver,

revenir, continuer, retourner, rester, voler, entrer, monter, jeter. Ce sont des verbes qui font référence au mouvement, c'est-à-dire à un va-et-vient simultané d'avancées et de reculs dans les souvenirs, où les sens se déploient pour se concrétiser en expériences inoubliables : pleurer, lécher, rire, regarder, rêver, dormir, boire, embrasser font partie intégrante de la vie.

À travers des détails minutieux et sensibles de la réalité circonstancielle avec laquelle il interagit, le sujet poétique manifeste son profond désir d'appartenir à la communauté, un sentiment d'appartenance qui contraste avec la vie solitaire dont il fait partie. S'il s'arrête pour observer l'immédiateté de la routine, c'est pour lui trouver un sens dans l'exercice philosophique auquel il est possible de s'adonner à travers le langage poétique et transfiguré qui devient conscience poétique et éthique du monde, qui se rattache aux plans référentiels et idéationnels du discours, lesquels, pour reprendre Norman Fairclough (1995 et 2013), peuvent se projeter dans le discours poétique de Nazal. C'est-à-dire réfléchir aux dimensions dans lesquelles sont analysés les aspects textuels, la pratique discursive et la pratique socioculturelle des textualités qui opèrent dans le recueil de poèmes.

Au premier d'entre eux, c'est-à-dire à la dimension textuelle, nous associons ce qui a été développé jusqu'à présent avec le niveau constitutif des textes poétiques de Nazal, dans lesquels nous constatons plusieurs caractéristiques : 1) une grande diversité de langages et de micro-langages qui servent de supports à des formes poétiques classiques et à des innovations en matière d'espace et de variété des vers (monologiques, dialogiques, descriptifs, brefs, etc.) adaptés au besoin d'expression de la voix poétique ; 2) la coexistence de textes poétiques en vers libres et en vers mesurés, de préférence des sonnets ; 3) subdivision structurelle des poèmes dialogiques ; 4) références autobiographiques dans la formulation de l'altérité ; 5) paraphrase du poème « En el fondo del lago » (Au fond du lac) de Diego Dublé Urrutia ; 6) poésie expérimentale ; 7) intertextualité (« Leyendo a Mommsen » (En lisant Mommsen)) ; 8) attitudes lyriques carminiques et énonciatives au service de la précision lexicale et de la construction efficace du message poétique ; 9) phrases poétiques concluant les poèmes avec un effet incendiaire évident ; 10) admirable maîtrise de la

description condensée en vers qui mettent en évidence les apports esthétiques propres à cette poétique.

En ce qui concerne les niveaux des pratiques discursives et socioculturelles, les textes poétiques constituent une constellation qui peut être lue et interprétée de différentes manières. Si l'on optait pour une approche déconstructiviste, on pourrait comprendre la flexibilité des points de vue qui conduiraient à des lectures erronées reliant les poèmes entre eux ou, mieux encore, les vers qui s'entremêlent, confirmant une association vertueuse qui unirait les lectures traditionnelles, linéaires, à d'autres alternatives possibles. Cette réserve ouvre de nouvelles possibilités de couverture critique, même si l'exercice en suspens devrait tenir compte de la complexité des contextes biographiques, sociaux, politiques et historiques qui dialoguent avec la poétique de Nazal, l'enrichissant.

Il faut également prendre en compte, parmi les pratiques socioculturelles, les raisons possibles qui ont motivé la décision du poète de rester anonyme, car elles peuvent être abordées à partir d'une critique plus approfondie des institutions et des effets du pouvoir sur la vie humaine. Les conflits internes ne restent pas au stade de l'anecdote, mais font partie d'une expérience collective qui les engendre et les exprime dans la manifestation d'une subjectivité issue d'une intimité apparemment fermée. C'est pourquoi, dans l'ensemble des poèmes, l'existence se justifie dans la relation aux autres, même si c'est plus qu'un désir de compagnie, puisque les fantômes le hantent : « Si mon bonheur arrange les fantômes, / il sait aussi les énerver : il les brise » (Nazal, 2019 : 73). Cependant, les présences sont insuffisantes lorsque les états émotionnels sont assaillis par d'autres fantômes qui prennent la forme de souvenirs lorsque la mémoire tente de reconstruire le passé, non pas dans le but de le réprimander, mais de le revivre pour le comprendre et le réparer :

*Un enfant (toi ou moi) brise les vitres
entre deux rêves (vols de Viña à Limache)
Ton rire s'ajoute mais ne permet pas
d'ouvrir la forêt ni d'instaurer la nuit.*

*Réparation éternelle
à moi, déjà à toi. (Nazal, 2019 : 73).*

La complicité de l'histoire commune avec l'autre le conduit à fusionner dans le désir et l'étreinte mutuels lorsqu'il affirme que lui appartiennent « le désir constant / tien, déjà mien. / Étreinte agonisante commune, déjà nôtre » (Nazal, 2019 : 73), qui se traduit par une série de demandes qui fonctionnent comme des clés ouvrant d'autres espaces de rencontre, cette fois amoureux :

*Protège-moi de la fuite :
accorde-moi l'ombre :
pardonne-moi la nuit :
prépare-moi la sieste :
le chemin nous attend,
cannibale, tribal, mythique.* (Nazal, 2019 : 73)

Il se sent souvent abattu, dépouillé et vulnérable face à la mort imminente qui, personnifiée sous forme de voix ou d'ombre, le guette en lui rappelant la fin de l'existence. Il nourrit toutefois un espoir : le rétablissement de la vie communautaire. On ne peut ignorer, dans la compréhension de sa poétique, un facteur qui, bien qu'extralittéraire, est décisif : les ateliers littéraires. La poétique de Nazal est directement liée à son métier créatif et aux activités de création littéraire qu'il a menées pendant plusieurs décennies.

Si la dimension communautaire peut être établie dans certaines textualités lyriques de *Pastizales del espejismo*, il est également vrai que les textes qui accompagnent le recueil de poèmes font tous référence au métier d'animateur d'ateliers de son auteur. Cette condition, dans le cas de Samir Nazal, est déterminante dans sa décision vitale de guider le travail créatif de jeunes écrivains et écrivaines, principalement dans les années 90, et, par conséquent, de contribuer à la formation et au rassemblement d'une communauté littéraire. La dimension communautaire est le résultat de l'action formatrice du poète, qui l'assume comme une destinée et une leçon socialement imbriquée dans le métier de poète.

Miguel Valderrama, dans sa préface à *La postdictature*, partage l'idée que pour parler de la postdictature, nous devons être conscients qu'il s'agit d'une « analyse sans fin » dont la pratique conduit à une « anticipation du discours » ou à une « lecture d'une archive du temps présent ». Dans cette analyse, les notions de limite, de frontière, de mélancolie et de travail de

deuil se confondent avec la délimitation spatio-temporelle du passé, du présent et du futur, rompant ainsi avec la vision linéaire du devenir de l'historicité. Si, pour Valderrama, le postdictatorial est ce qui reste de la dictature, ce qui reste, c'est le sujet postdictatorial.

Partant de ces prémisses, concevoir l'émergence d'ateliers littéraires pendant la période qui a suivi le triomphe du « non » en 1989, oblige à revoir des initiatives qui, sans aucun doute, ne peuvent abandonner les pratiques de réunions d'écrivains dans la clandestinité qui ont précédé les groupes institutionnalisés ultérieurs qui, dès les années 90, ont systématisé, rassemblé et offert l'espoir générationnel d'identification et de pratique de l'écriture à partir de la notion de projet. Parmi les initiatives institutionnalisées, il convient de mentionner les ateliers littéraires organisés par d'importants centres culturels ou institutions universitaires ou gouvernementales, tels que l'atelier de poésie de la Fondation Neruda, l'atelier Códices de l'Université de Concepción, l'atelier de la SECH, les ateliers de l'Institut national de la jeunesse ou les ateliers de figures canoniques qui, sous l'égide de la DIBAM, ont été dispensés par des écrivains tels que José Donoso.

Cependant, Samir Nazal a suivi d'autres voies. Bien qu'il ait proposé un atelier littéraire d'été ouvert à tous et soutenu par la Vicaría de la Solidaridad au début des années 90, l'impact de ses cours de littérature a été tel qu'il a suscité l'intérêt d'étudiants universitaires provenant principalement de l'UMCE et de l'UC. C'est ainsi qu'ont naturellement émergé des espaces de résistance poétique et communautaire, cette fois-ci individualisés, gratuits, en dehors de la culture officielle et différents de l'exercice institutionnalisé de l'atelier classique programmé avec un début, un développement et une fin. Les ateliers de Nazal portaient avant tout d'une conversation, d'une connaissance mutuelle, d'un engagement personnel envers l'autre. Cet engagement se transformait en un accompagnement généreux et désintéressé, qui a perduré, dans certains cas, jusqu'à sa mort en 2008. C'est ainsi que s'en souvient l'écrivain Daniel Pizarro (2019 : 16) :

À moins qu'il ne s'agisse de ses ateliers ou de lectures de poésie et de contes, les réunions auxquelles Samir participait étaient loin de prendre la

forme de salons littéraires. On y parlait certes de littérature avec passion, mais dans ce domaine, nous avions la possibilité de parler de tout, peut-être pour les mêmes raisons qui le poussaient à recommander comme principe fondamental à tout aspirant écrivain : d'abord vivre, ensuite écrire, puis lire. Bien que lecteur compulsif, il n'aimait pas les rats de bibliothèque ; il préférait ceux qui s'aventuraient dans la vie, ceux qui prenaient des risques. C'est peut-être pour cette raison que, sur le plan professionnel, il n'était pas non plus très enthousiaste à l'égard des artifices littéraires, aussi brillants fussent-ils. Malgré cela, il prenait les livres tellement au sérieux que peu après notre rencontre, il nous avertissait : « Je peux mentir sur beaucoup de choses, sauf quand il s'agit de littérature ». Et bien sûr, Samir fabulait, sur sa vie et celle des autres (Nazal, 2019 : 16).

C'est ainsi que le cercle amical a laissé place à l'accueil chaleureux de jeunes poètes et narrateurs qui ont spontanément noué une relation littéraire et familiale avec l'écrivain. Samir a consacré du temps à guider l'écriture des participants à ses ateliers, pendant plus d'une décennie de travail continu, mais sans programmation ni planification rigide. Chaque projet d'écriture exigeait un processus unique qui pouvait prendre des années à se développer. C'est pourquoi la célèbre triade de production, de circulation et de réception des textualités en jeu était aussi diverse que l'étaient ceux qui se lançaient dans l'aventure créative sous sa direction. C'est ainsi que s'est formée, sans le vouloir, une communauté. Lorsque nous évoquons le concept de communauté, nous pensons à un groupe d'êtres humains qui, de manière volontaire, se rassemblent autour d'objectifs communs : consolider l'affection et découvrir des espaces d'échange et d'écoute autour de la parole. Sa formation est spontanée et rassemble des individus qui sont en contact avec la littérature : ils l'écrivent, la lisent à haute voix, la soumettent au jugement de l'auditeur et, de temps en temps, mènent des initiatives qui transcendent la réunion privée pour partager leurs expériences et « se pencher sur le puits de l'autre », comme l'a bien dit le poète Samir Nazal Chuaqui.

Conclusion

Même si les thèmes privilégiés dans la production poétique sont liés à des préoccupations esthétiques et littéraires, à la mort, à la solitude existentielle, à l'exploration psychologique de l'être « jeté dans le néant »,

la fuite vers des formes créoles de portrait d'époque, la valorisation de la vie communautaire et l'exploration de formes poétiques hermétiques d'accès à la conscience lyrique à partir de ressources sonores, visuelles et expérimentales écrites, la poésie de Samir Nazal suit un chemin inverse à l'évolution diachronique de la poétique de ses pairs de la même génération. La conception de la liberté créative et personnelle est subordonnée au potentiel poétique offert par la retenue, la synthèse, l'économie linguistique, le rythme fluide, le jeu verbal, la condensation des idées, les effets et les artifices de la musicalité et de la spatialité graphique du mot et tant d'autres transformations, toutes licites, s'il s'agit de fusionner tradition et innovation dans l'expression lyrique des poèmes. La préférence évidente pour la perfection formelle à travers des stratégies discursives permettant d'équilibrer le sens et l'expression, non sans complexité pour le lecteur qui cherche une compréhension et une interprétation immédiates, met en évidence la rigueur créative qui fait partie du métier poétique de Nazal.

L'ensemble s'organise autour d'une poésie d'une grande retenue et d'une grande force expressive qui nous interpelle pour parler de la célébration de la vie, des présences salvatrices de l'amour et de l'érotisme, de l'appel de la mort et de la solitude comme toile de fond existentielle de l'être humain. Une poésie qui, bien qu'elle ait été réduite au silence par la volonté du poète lui-même, trouve dans le dialogue comme dans le silence les axes structurants du sens.

Bibliographie

- Basso Benelli, C. 2010. «Notas a la edición de *Vivir, ¿cuándo comienza?* Poesía reunida de Samir Nazal». *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2 (2), p. 44-49.
- Basso Benelli, C. 2019. Es tiempo de Samir Nazal. In: *Pastizales del espejismo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Chevalier, J. Gheerbrant, A. 2015. *Diccionario de los símbolos* (M. Silvar y A. Rodríguez, trads.). Herder.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: The critical study language*. Longman.
- Fairclough, N. 2013. « Language, ideology and power. In Critical Discourse Analysis ». *The Critical Study of Language*. Routledge, p. 23-83.
- Genovese, A. 2016. *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. México: FCE.
- Hahn, O. 1996. *Antología virtual*. (J. Edwards, pról.). México: FCE.

- Leal, F. 2019. Pastizales del espejismo: la obra poética de Samir Nazal. In: *Pastizales del espejismo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Lihn, E. 1996. *Porque escribí*. (E. Llanos Melussa, sel. y pról.). México: FCE.
- Marín-Naritelli, F. 2019. Pastizales del espejismo, de Samir Nazal: para nacer he muerto. In: *Cine y Literatura*.
- Martínez, A. 2024. *Quebrantahuesos*. Poesía expandida, visualidad y política en Chile, 1952. *Anales de Literatura Chilena*. (25) 41, p. 117-137.
- Millán, G. 1997. *Trece lunas*. (W. Rojas, pról. y sel.). FCE.
- Nazal, S. 2019. *Pastizales del espejismo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Nómez, N. 2008. «La poesía chilena: representaciones del terror y fragmentación del sujeto en los primeros años de la dictadura». *Acta Literaria*, nº 36, p. 87-101.
- Pizarro, D. 2019. Para llegar a Samir Nazal. In: *Pastizales del espejismo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Real Academia de la Lengua Española/ Asociación de Academias de Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española. 2024.
- Rojas, G. 2002. *Antología de aire*. (H. R. May, sel.). México: FCE.
- Saint Giron, B. 2013. *El acto estético*. Santiago de Chile: Lom.
- Sartre, J. P. 2006. *El existencialismo es un humanismo*. México: UNAM.
- Schwarzböck, S. 2015. *Los espantos: estética y postdictadura*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Teillier, J. 2004. *Los dominios perdidos*. (E. Díaz, sel.). México: FCE.
- Valderrama, M. 2018. *Prefacio a la Postdictadura*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Villanueva, L. 2018. *Las clases de Hebe Uhart*. Buenos Aires : Platt & Ríos.



© Synergies Chili, nº 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Section Innovation et motivation dans l'enseignement du français langue étrangère





Habilidades promovidas en el currículo y los textos escolares de Educación Parvularia para el ámbito “interacción y comprensión del entorno”

Ana Milena Mujica-Stach

Université de Los Lagos, Chili

ana.mujica@ulagos.cl

www.orcid.org/0000-0002-4033-0026

Alejandro Villalobos-Clavería

Université de Concepción, Chili

avillalo@udec.cl

www.orcid.org/0000-0003-1440-9942

Reçu le 14-08-2025 / Évalué le 25-10-2025 / Accepté le 10-11-2025

Compétences promues dans les programmes et les manuels scolaires d'éducation de la petite enfance pour le domaine « interaction et compréhension de l'environnement »

Résumé

L'objectif de cette recherche est de déterminer la concordance entre les compétences déclarées dans les bases curriculaires et les manuels scolaires actuels pour l'éducation de la petite enfance au Chili. Il s'agit d'une étude d'analyse documentaire. L'unité d'analyse était composée de six titres de textes, qui ont été sélectionnés en fonction de leur utilisation, de leur couverture nationale et de leur validité. Il est conclu que les bases curriculaires et les manuels scolaires déclarent et hiérarchisent les compétences fondamentales pour ce niveau d'éducation, telles que l'observation, l'expérimentation, l'explication, le respect, la réflexion, la formulation de questions, l'exploration, le dialogue et la compréhension.

Mots-clés : Compétences, bases curriculaires, manuels scolaires, éducation de la petite enfance

Habilidades promovidas en el currículo y los textos escolares de Educación Parvularia para el ámbito “interacción y comprensión del entorno”

Resumen

Esta investigación tiene como propósito determinar la concordancia entre las habilidades declaradas en las Bases Curriculares y los textos escolares vigentes para la Educación Parvularia en Chile. Se trata de un estudio de análisis de documentos. La unidad de análisis estuvo conformada por seis títulos de textos, los que se seleccionaron en función de su uso, cobertura nacional y vigencia. Se concluye que tanto las Bases Curriculares como los textos escolares declaran y priorizan las habilidades

fundamentales para este nivel educativo, tales como observar, experimentar, explicar, respetar, reflexionar, formular preguntas, explorar, dialogar y comprender.

Palabras clave: Habilidades, bases curriculares, textos escolares, Educación Parvularia

Skills promoted in the Early Childhood Education curriculum and school textbooks for the area of “Interaction with and Understanding of the Environment”

Abstract

The purpose of this research is to determine the degree of consistency between the skills outlined in the Curriculum Guidelines and the current textbooks used in early childhood education in Chile. This is a study based on document analysis. The unit of analysis consisted of six textbooks, which were selected because of their use, nationwide coverage, and current status. It concludes that both the Curriculum Guidelines and the textbooks declare and prioritize the fundamental skills for this educational level, which are: observing, experimenting, explaining, respecting, reflecting, asking questions, exploring, dialoguing, and understanding.

Keywords: skills, curriculum guidelines, textbooks, early childhood education

Introducción¹

En Chile, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018) constituyen el principal referente normativo y pedagógico para la planificación, implementación y evaluación educativa en los niveles iniciales del sistema escolar. Este documento proporciona a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones metodológicas destinadas a potenciar el desarrollo integral de niñas y niños. Su propósito es servir como marco para organizar una trayectoria formativa de calidad, respetando las características, intereses, fortalezas y necesidades de los párvulos (MINEDUC, 2018).

En los últimos años, la creciente atención hacia la educación científica en la primera infancia ha impulsado nuevas discusiones sobre cómo las habilidades cognitivas, sociales y actitudinales se desarrollan a través del

¹ Les deux auteurs ont contribué à l'élaboration de toutes les parties de l'article. Ana Mujica s'est principalement chargée de l'introduction, de la discussion critique et de la présentation des résultats, Alejandro Villalobos du cadre théorique, de la méthodologie et de l'analyse préliminaire des résultats.

currículo. Comprender la relación entre los objetivos declarados en las BCEP y los textos escolares resulta esencial para evaluar la coherencia del sistema educativo y su impacto en las prácticas pedagógicas. Este estudio aborda dicha relación desde una perspectiva crítica y formativa, situando la alfabetización científica como un proceso dinámico que articula conocimiento, acción y reflexión pedagógica.

Uno de los componentes clave de dichas bases es el ámbito “Interacción y Comprensión del Entorno”, el cual organiza objetivos de aprendizaje orientados a la interacción con los procesos y fenómenos naturales, sociales y culturales que conforman el entorno en el que ocurre la existencia humana. Este ámbito enfatiza la construcción de aprendizajes mediante la exploración, la indagación y el desarrollo gradual del razonamiento lógico-matemático. Su enfoque permite que niñas y niños interpreten, cuestionen y reorganicen la información sobre el mundo que los rodea (MINEDUC, 2018).

Dentro de este ámbito se encuentra el núcleo “Exploración del Entorno Natural”, cuyo objetivo es desarrollar habilidades científicas iniciales en los párvulos a través de experiencias significativas y afectivamente vinculantes con la naturaleza. En este sentido, la alfabetización científica en la Educación Parvularia se fundamenta en la creación de ambientes de aprendizaje que estimulen la curiosidad y el pensamiento crítico desde edades tempranas (Hoang, 2022). La implementación de metodologías basadas en la indagación permite que los niños y niñas exploren su entorno, formulen preguntas y desarrollen habilidades científicas básicas (Roy *et al.*, 2025a). Además, los objetivos de aprendizaje organizados en este núcleo no solo promueven el desarrollo cognitivo, sino que también fomentan una conciencia ambiental y una actitud responsable hacia el medio ambiente (Alegret, 2021; Pérez, 2021).

El enfoque de sostenibilidad, la perspectiva de género y la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos son elementos transversales en este núcleo. Se busca que las niñas y los niños sean protagonistas de su aprendizaje en un entorno enriquecido con materiales, herramientas, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y una mediación pedagógica intencionada (MINEDUC, 2018; Arias-Gallegos, Oblitas-Huerta, 2014).

No obstante, es necesario revisar críticamente el grado de concordancia entre los objetivos propuestos por las BCEP y los textos escolares, los cuales se han consolidado como herramientas fundamentales para la implementación curricular en Educación Parvularia. Estos textos escolares no solo estructuran secuencias didácticas, sino que también constituyen un medio para la transmisión de habilidades, conocimientos y actitudes propias de cada área del aprendizaje (MINEDUC, 2020a).

Estudios recientes han demostrado que, si bien los textos escolares de Ciencias Naturales presentan una organización pedagógica coherente, contienen un predominio de actividades que fomentan habilidades cognitivas básicas, como la observación y la descripción, mientras que las habilidades reflexivas y críticas, esenciales para el desarrollo del pensamiento científico, están menos representadas (Sepúlveda *et al.*, 2023).

La relevancia de esta problemática radica en que, para asegurar una implementación efectiva de las BCEP, debe existir coherencia y relación entre los principios establecidos en estas bases y los recursos educativos utilizados en el aula, incluidos los textos escolares. Esta vinculación es clave para garantizar que los objetivos de aprendizaje se reflejen en los materiales pedagógicos disponibles, promoviendo una educación de calidad que esté alineada con las directrices curriculares (MINEDUC, 2018).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la correspondencia entre las habilidades científicas y de razonamiento lógico propuestas en el ámbito “Interacción y Comprensión del Entorno” de las BCEP y las actividades incluidas en los textos escolares de Educación Parvularia. Esta revisión busca aportar a la mejora de los procesos pedagógicos en la primera infancia, considerando la importancia de ofrecer experiencias educativas contextualizadas y desafiantes, que contribuyan al desarrollo de competencias fundamentales desde los primeros años de vida del infante (Arun, 2021).

La alfabetización científica en la Educación Parvularia no se limita a la transmisión de conceptos aislados, sino que implica el desarrollo de habilidades de pensamiento, actitudes y conocimientos que permitan a los niños y niñas comprender su entorno, formular preguntas y construir explicaciones basadas en su experiencia concreta (Roy *et al.*, 2025a, 2025b).

Este enfoque se alinea con lo que proponen las BCEP en el núcleo “Exploración del Entorno Natural”, donde se destacan la curiosidad, la capacidad de asombro y el deseo de descubrir como motores esenciales del aprendizaje científico en edades tempranas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Diversos estudios han destacado que la alfabetización científica en la Educación Parvularia debe surgir del juego, la indagación y el contacto directo con los fenómenos del entorno, evitando prácticas basadas en la memorización o la simple reproducción de contenidos (Hidd, 2018; Roy *et al.*, 2025a). En este sentido, se promueve la exploración activa, la observación guiada, el uso de preguntas abiertas y la interpretación de evidencias, estrategias que favorecen una comprensión progresiva del mundo natural y social (González-Weil, Márquez, 2020; Sun, Chan, 2024).

De igual modo, un enfoque integral de alfabetización científica reconoce el lenguaje como una herramienta esencial para la construcción del pensamiento (Roy *et al.*, 2025a; Sun, Chan, 2024). Nombrar, describir, comparar, argumentar y comunicar ideas permite a niñas y niños avanzar en la elaboración de explicaciones fundamentadas, otorgando sentido a sus observaciones y vivencias. Así, la alfabetización científica en la Educación Parvularia impulsa el desarrollo cognitivo y también contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, la cual es consciente de su entorno y de los desafíos sociales y ambientales que enfrenta (Quintanilla-Gatica, 2023).

Por ello, cualquier recurso didáctico que busque alinearse con el currículo debe favorecer experiencias de indagación y descubrimiento, orientadas al desarrollo de competencias científicas desde una perspectiva integral, inclusiva y situada (Arun, 2021; Hoang, 2022; Sun, Chan, 2024).

1. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y emplea la técnica de análisis documental (Fuster, 2019). Se adopta un diseño descriptivo (Minte y Sepúlveda, 2018), cuyo propósito es identificar, en las BCEP vigentes y en los textos escolares en uso, las habilidades que se declaran en estos documentos dentro del ámbito “Interacción y

Comprensión del Entorno”. A partir de ello, se busca determinar el grado de coincidencia entre ambos, considerando la similitud de la habilidad, el nivel de dominio (cognitivo, valórico, motriz) y la oportunidad de aprendizaje.

Las unidades de análisis seleccionadas fueron las BCEP (MINEDUC, 2018), debido a su función como un marco orientador que establece fundamentos, objetivos de aprendizaje y lineamientos para la implementación pedagógica en el aula. Asimismo, se incluyeron textos escolares (ver Tabla 1), ya que constituyen materiales de uso permanente en las unidades educativas, orientan el aprendizaje, representan el saber oficial del MINEDUC y poseen una amplia cobertura nacional, además de ser un recurso de apoyo tanto para docentes como para familias. Estos textos fueron obtenidos físicamente en la Dirección Provincial de Educación, entidad encargada de su distribución a las instituciones educativas.

El proceso de análisis consideró la revisión detallada de los textos escolares seleccionados y la identificación sistemática de las habilidades explícitas e implícitas en cada documento. Se utilizaron matrices comparativas que permitieron establecer relaciones entre las BCEP y los textos, observando niveles de correspondencia, ausencia o ampliación de habilidades. Además, se efectuó un control cruzado entre los investigadores para asegurar la consistencia interpretativa de los datos. Este procedimiento garantizó un tratamiento riguroso de la información y la validez de las inferencias elaboradas a partir del material curricular.

Autores	Año	Título
MINEDUC	2022	Exploración del entorno natural: orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia.
Ayala <i>et al.</i>	2020	NT1. Educación Parvularia. Cuaderno de actividades.
MINEDUC	2020a	¿Cómo crecen las plantas? proyecto para niveles de transición.
MINEDUC	2020b	Fichas pedagógicas para la priorización curricular. Ed. Pavularia, nivel transición, ámbito interacción y comprensión del entorno natural.
MINEDUC	2020c	Juegos y experiencias, niveles de transición.

Tabla 1 : Textos escolares de Educación Parvularia analizados en el estudio Fuente: elaboración propia a partir de los textos escolares chilenos de Ciencias Naturales.

El procedimiento de identificación, clasificación y análisis de los datos se estructuró a partir de los textos escolares y tuvo como referencia las BCEP, además de incorporar elementos de la taxonomía de habilidades Centro Mide UC (2016). Se establecieron dos categorías centrales de tipo apriorístico y seis subcategorías emergentes, derivadas del análisis de los

textos escolares (Cisterna, 2005), cuya organización se presenta en la Tabla 2.

Categorías	Subcategorías
1. Habilidades identificadas en Bases Curriculares para la Ed. Parvularia en el ámbito de la interacción y comprensión del entorno.	
2. Habilidades identificadas en textos escolares de Educación Parvularia.	2.1. Habilidades cognitivas de tipo mediana y superior. 2.2. Habilidades identificadas en BCEP no identificadas en textos escolares. 2.3. Habilidades identificadas en los textos escolares, no declaradas en las BCEP. 2.4. Habilidades relacionadas con aspectos valóricos y actitudinales. 2.5. Habilidades fundamentales en interacción y comprensión del entorno. 2.6. Habilidades asociadas a la motricidad.

Tabla 2: Categorías y subcategorías de habilidades diseñadas a partir de las BCEP, textos escolares y la taxonomía de habilidades MIDE UC (2016) Fuente: Elaboración propia a partir de las BCEP, textos escolares y la taxonomía de habilidades Centro MIDE UC (2016).

La elección del modelo de Centro MIDE UC (2016) responde a su utilidad que él presta para la identificación y clasificación de habilidades. Esta taxonomía, basada en la propuesta de Bloom (1956), se estructura en tres grandes categorías que siguen una progresión lógica e inclusiva: habilidades básicas (conocer y recordar), habilidades intermedias (comprender y aplicar) y habilidades avanzadas (analizar y producir). Cada categoría está representada por verbos que indican distintos niveles de procesamiento cognitivo. Este modelo facilita la clasificación de las habilidades que se declaran en los textos escolares, asegurando una mayor precisión en el análisis. Las seis subcategorías emergentes fueron definidas con el propósito de identificar, organizar y destacar aquellas habilidades fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en el ámbito de “Interacción y comprensión del entorno”.

Para validar las subcategorías y sus respectivos descriptores (véase Tabla 2) se empleó la técnica de juicio de expertos. Se consultó a tres especialistas: una educadora de párvulos y dos investigadores en el área de las Ciencias Naturales. Una vez validadas las subcategorías y sus descriptores, se procedió al registro manual de las habilidades identificadas en las tablas correspondientes.

Finalmente, los datos depurados fueron ingresados en el programa *Excel* para su posterior procesamiento y análisis.

2. Resultados

Los resultados se presentan en subsecciones que corresponden a las subcategorías de análisis elaboradas. En primer lugar, se realiza el análisis y, posteriormente, se ejemplifica con la evidencia presentada en tablas y figuras, siguiendo el orden de aparición:

1. Habilidades identificadas en las BCEP y textos escolares.
2. Habilidades identificadas en textos escolares no observadas en las BCEP.
3. Habilidades identificadas en las BCEP, no percibidas en los textos escolares
4. Habilidades más frecuentes identificadas en los textos escolares.
5. Habilidades cognitivas de tipo media y superior en los textos escolares.
6. Habilidades relacionadas con aspectos valóricos-actitudinales observados en los textos.
7. Habilidades científicas fundamentales en los textos escolares.
8. Habilidades asociadas a la motricidad presentes en los textos escolares.

2.1. Habilidades identificadas en las BCEP y textos escolares

La Tabla 3 muestra un total de 42 habilidades identificadas en las BCEP, y 43 en los textos escolares. Las habilidades presentes en los textos escolares están más orientadas a la creatividad, la expresión y la interacción social, mientras que las BCEP enfatizan el análisis, la síntesis y la aplicación de conocimientos. Sin embargo, ambos documentos incluyen habilidades esenciales para la “interacción y comprensión del entorno”, tales como observar, experimentar, explicar, respetar, reflexionar, preguntar, explorar, dialogar y comprender.

Habilidades en Bases Curriculares	Habilidades en los textos escolares
Apreciar	Apreciar
Buscar	Buscar
Colaborar	Colaborar
Coleccionar	Coleccionar
Comparar	Compartir
Comprender	Completar
Comunicar	Comprender
Cuidar	Comprobar
Describir	Comunicar
Dialogar-comentar	Contrastar
Distinguir	Crear
Emplear	Cuidar
Establecer	Describir
Experimentar	Dialogar-comentar
Explicar	Dibujar
Explorar	Distinguir
Expresarse	Experimentar
Formular	Explicar
Identificar	Explorar
Indagar-investigar	Exponer
Inferir	Expresar sentimientos
Interpretar	Identificar
Jugar	Imaginar
Manejar instrumentos	Imitar
Manifestar	Indagar-investigar
Manipular	Interactuar
Mezclar	Interpretar
Observar	Jugar
Organizar	Manejar instrumentos
Participar	Manifestar
Practicar	Manipular
Predecir	Modelar
Preguntar	Observar
Reconocer	Participar
Reconstruir	Plantear problemas
Reflexionar	Practicar
Registrar	Predecir
Relacionar	Preguntar
Representar	Recordar
Respetar	Reflexionar
Reunir	Registrar
Uso de TIC	Respetar
	Tomar decisiones

Tabla 3: Habilidades identificadas en las BCEP y en textos escolares.

2.2. Habilidades identificadas en textos escolares no observadas en las BCEP

El análisis ha entregado un total de 15 habilidades que se encuentran en los textos escolares, pero que no están contempladas en las BCEP (compartir, completar, comprobar, contrastar, crear, dibujar, exponer, expresar sentimientos, imaginar, imitar, interactuar, modelar, plantear problemas, recordar y tomar decisiones). Estas habilidades amplían el espectro de competencias al abordar aspectos creativos, emocionales y sociales fundamentales para el desarrollo de habilidades blandas, las cuales son esenciales tanto para el éxito escolar como para el crecimiento personal. Habilidades como tomar decisiones, plantear problemas y comprobar favorecen la autonomía, la imaginación y la autoeficacia, elementos clave en el aprendizaje de las ciencias.

2.3. Habilidades identificadas en las BCEP no percibidas en los textos escolares

Por otro lado, se identificaron 12 habilidades presentes en las BCEP que no se encuentran en los textos escolares (comparar, emplear, establecer, formular, inferir, mezclar, organizar, reconocer, reconstruir, representar y reunir). Estas habilidades están vinculadas al pensamiento crítico y científico, fomentando una comprensión más profunda de los fenómenos, lo cual resulta esencial para el desarrollo de competencias científicas desde edades tempranas. Además, permiten a niños y niñas manejar la información de manera sistemática, lo que es un aspecto fundamental para el aprendizaje a largo plazo y para la resolución de problemas.

La inclusión de habilidades relacionadas con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilita la interacción con tecnologías desde la infancia, otorgando ventajas significativas en el proceso de alfabetización digital. Asimismo, el desarrollo de habilidades prácticas permite a los niños experimentar y aprender a través de la acción, promoviendo una comprensión tangible del entorno.

Si bien algunas habilidades presentes en los textos escolares pueden suplir parcialmente estas carencias, es necesario que dichos textos integren

de manera plena estas habilidades, considerando que las BCEP constituyen el principal referente para la enseñanza y el aprendizaje.

2.4. Habilidades más frecuentes identificadas en los textos escolares

Se constatan 14 habilidades más recurrentes en los textos escolares, en relación con las BCEP:

Observar (24): permite desarrollar la capacidad de atención y análisis detallado, aspectos esenciales en el aprendizaje científico.

Preguntar (17): fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico.

Recordar (16) y Comentar (16): resultan relevantes para fortalecer la memoria y favorecer la expresión de ideas.

Indagar / Investigar (13): promueven la formulación y comprobación de hipótesis.

Explorar (11), Conversar (11), Jugar (11): resaltan la importancia del aprendizaje a través del juego, la interacción y el diálogo.

Respetar (9), Experimentar (9): son fundamentales para el desarrollo social y científico.

Manipular (8): es clave para estimular la motricidad fina.

Describir (7), Comunicar (7): resultan esenciales para la transmisión clara y precisa de información.

Explicar (6): es un indicador de comprensión profunda de fenómenos y procesos.

Los datos reflejan un enfoque equilibrado en los textos escolares de Educación Parvularia, con énfasis en la observación, la curiosidad y la investigación activa, junto con el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y prácticas.

2.5. Habilidades cognitivas de tipo media y superior en los textos escolares

Se identificaron 9 habilidades cognitivas de nivel medio y superior (MIDE UC, 2016), asociadas a tareas de mayor complejidad:

Explicar (06): fundamental para comprender y comunicar conceptos.

Crear (06): vinculada al pensamiento innovador.

Predecir (05): clave en el razonamiento científico.

Reflexionar (04): fomenta el pensamiento crítico y la autoevaluación.

Toma de decisiones (04): desarrolla la capacidad de juicio en diferentes contextos.

Interpretar (02), Contrastar (01), Plantear problemas (01), Imaginar (01): representan oportunidades de mejora en los textos escolares.

2.6. Habilidades relacionadas con aspectos valóricos-actitudinales observados en los textos

Fueron identificadas 5 habilidades valóricas-actitudinales en los textos escolares:

Respetar (09): enfatiza la importancia del respeto en la convivencia.

Compartir (03) y Cuidar (03): promueven la empatía y la responsabilidad.

Apreciar (01) y Expresar sentimientos (01): requieren mayor presencia en los textos, ya que fomentan la valoración y expresión emocional.

2.7. Habilidades científicas fundamentales en los textos escolares

Según la literatura científica, para la educación parvularia se han seleccionado las tres habilidades más representativas del ámbito "Interacción y Comprensión del Entorno" presentes en los textos escolares, estas son:

Observar (24): es la habilidad más frecuentemente representada en los textos escolares, lo que subraya su centralidad para la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Parvularia. Esta alta frecuencia es positiva, ya que fomenta una atención cuidadosa y detallada desde temprana edad.

Investigar (13): sugiere la importancia de desarrollar en niñas y niños la capacidad de indagar y explorar hechos, fenómenos, seres vivos y objetos, entre otros. Este proceso es trascendental para fomentar un aprendizaje integral, así como para el desarrollo de una mentalidad inquisitiva y analítica.

Experimentar (9): aunque presenta una frecuencia menor en los textos en comparación con la observación y la investigación, es, sin lugar a dudas, una habilidad estrechamente vinculada al aprendizaje de las Ciencias Naturales.

2.8. Habilidades asociadas a la motricidad presentes en los textos escolares

Se advierten once habilidades relacionadas con la motricidad en los textos escolares:

Jugar (11): promueve el desarrollo integral mediante el movimiento y la interacción lúdica.

Experimentar (09): favorece el aprendizaje práctico y el desarrollo motor.

Manipular (08): desarrolla habilidades motoras finas.

Registrar (04) y Dibujar (04): contribuyen al desarrollo de la motricidad fina y la expresión creativa.

Imitar (04), Manejar instrumentos (03) y Practicar (03): favorecen el desarrollo motor y social.

Coleccionar (01): su baja frecuencia sugiere una oportunidad para fortalecer esta habilidad en las actividades escolares.

En conclusión, los textos escolares reflejan una variedad de habilidades fundamentales para la formación integral de niños y niñas, aunque algunas requieren mayor presencia para reforzar su impacto en el aprendizaje.

De manera general, los hallazgos sugieren que los textos escolares chilenos para Educación Parvularia constituyen recursos valiosos, pero todavía insuficientes para promover un desarrollo equilibrado de las dimensiones cognitiva, motriz y valórica. La frecuencia con que aparecen ciertas habilidades indica un énfasis en el hacer y observar, más que en el razonar o formular hipótesis, lo cual limita el alcance de la alfabetización científica temprana. Por ello, se recomienda incorporar en futuras ediciones actividades más abiertas, reflexivas y contextualizadas, que integren el juego, la exploración y la indagación guiada como estrategias centrales del aprendizaje infantil.

3. Discusión

Las BCEP constituyen un marco orientador fundamental que establece qué y para qué deben aprender las niñas y los niños durante su trayectoria educativa inicial (MINEDUC, 2018). Bajo este principio, todos los materiales didácticos, incluidos los textos escolares, deberían reflejar con claridad y

fidelidad los aprendizajes declarados en dichas bases, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias que configuren una educación integral. Por ello, resulta indispensable analizar el grado de correspondencia entre los textos escolares y los propósitos curriculares oficiales.

En términos generales, los resultados de este estudio evidencian un nivel alto de concordancia entre las BCEP y los textos escolares en uso. La Tabla 3 muestra coincidencias en un número importante de habilidades, tales como explorar, observar, reflexionar, explicar, comunicar, preguntar y respetar, todas ellas fundamentales para el desarrollo del pensamiento científico y social. Estas coincidencias refuerzan el potencial pedagógico de los textos escolares como herramientas que contribuyen al desarrollo de las competencias definidas en las BCEP.

Sin embargo, se identificaron brechas relevantes. Hay habilidades presentes en las BCEP que no se encuentran representadas en los textos escolares. Muchas de estas están directamente vinculadas con el desarrollo del análisis de información, el pensamiento crítico y la capacidad de estructurar conocimientos, tales como emplear, representar, inferir, formular u organizar. Estas habilidades pertenecen a niveles cognitivos intermedios y superiores, por lo que su ausencia resulta significativa, especialmente considerando que son esenciales para la alfabetización científica en la primera infancia (González-Weil, Márquez, 2020).

Paralelamente, se evidencia la presencia de habilidades en los textos escolares que no están declaradas explícitamente en las BCEP, como imaginar, dibujar, modelar, tomar decisiones o expresar sentimientos. Aunque estas habilidades no contradicen los principios curriculares, su inclusión sugiere una ampliación del enfoque formativo hacia dimensiones creativas, emocionales y sociales. Si se articulan de forma coherente con las BCEP, pueden enriquecer el desarrollo integral de niñas y niños (Sun, Chan, 2024).

En relación con lo reportado por Villagra et al. (2014), se aprecia una tendencia hacia la privilegiar a habilidades cognitivas básicas. Las habilidades más frecuentes en los textos escolares son observar, preguntar, recordar y comentar. Si bien estas son fundamentales como base del aprendizaje, la baja frecuencia de habilidades como explicar, crear,

contrastar o reflexionar puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la profundización del conocimiento en el ámbito de las ciencias naturales. Como señalan Guerrero y Torres-Olave (2022), una alfabetización científica crítica requiere experiencias que desafíen cognitivamente a niñas y niños, fomentando la interpretación, el análisis, la formulación de problemas y la toma de decisiones. Esto se puede trabajar, incluso, desde una edad temprana.

Asimismo, las habilidades valóricas y actitudinales, registradas reflejan una preocupación pedagógica por el desarrollo socioemocional, particularmente en aspectos como el respeto, la cooperación y el cuidado. Esto es coherente con el enfoque de ciudadanía y sostenibilidad presente en las BCEP, aunque no siempre se vincula con prácticas que promuevan el pensamiento científico o la indagación guiada.

Finalmente, se destaca positivamente la alta presencia de habilidades científicas fundamentales, como observar, investigar y experimentar junto con aquellas habilidades asociadas a la motricidad y el juego (Roy *et al.*, 2025b). Estos elementos son clave en una enseñanza de carácter sensorial y activo de las ciencias situada en la infancia, (Quintanilla-Gatica, 2023). Sin embargo, la predominancia de habilidades de observación por sobre aquellas que implican inferencia, predicción o modelamiento sigue representando un desafío para avanzar hacia propuestas pedagógicas que potencien el pensamiento científico de orden superior.

En síntesis, los resultados confirman avances en la coherencia entre los textos escolares y las BCEP, pero también evidencian limitaciones significativas en la representación de habilidades cognitivas complejas. Esta situación genera tensiones respecto del rol de los textos escolares como mediadores del currículo, ya que podrían estar restringiendo, más que favoreciendo, el desarrollo de competencias científicas en la educación parvularia, si no se incorporan enfoques más desafiantes y profundos para el desarrollo de habilidades científicas en la Educación Parvularia (Sun, Chan, 2024).

Conclusiones

Se observa que existe una concordancia entre las habilidades declaradas en el ámbito “Interacción y Comprensión del Entorno” de las BCEP y aquellas registradas en los textos escolares. No obstante, algunas habilidades vinculadas a aspectos emocionales y sociales no se encuentran reflejadas en las BCEP. No obstante, esta investigación evidencia que la coherencia curricular no siempre garantiza profundidad pedagógica. Los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en torno a la alfabetización científica temprana, promoviendo prácticas que estimulen el razonamiento, la indagación y la creatividad. Una actualización continua de los materiales y un acompañamiento formativo por parte de las instituciones formadoras permitirían consolidar un enfoque más integral, coherente con los desafíos actuales de la educación inicial y con las orientaciones de las BCEP. Ambos documentos priorizan habilidades fundamentales, tales como observar, experimentar, explicar, respetar, reflexionar, formular preguntas, explorar, dialogar y comprender. Sin embargo, habilidades como crear, imaginar, formular problemas y tomar decisiones, aunque se encuentran presentes en los textos escolares, aparecen con una frecuencia insuficiente para fortalecer la comprensión de los aprendizajes en Ciencias Naturales.

Las habilidades de naturaleza cognitiva son ampliamente promovidas en ambos documentos, pero el desarrollo de aquellas de carácter actitudinal y valórico es más limitado. Asimismo, se evidencia una escasa presencia de habilidades relacionadas con la motricidad, en particular el juego y la manipulación (Roy *et al.*, 2025b). En consecuencia, se recomienda fortalecer las actividades que fomenten la creatividad, la imaginación y la formulación de problemas, así como aquellas que potencien el desarrollo motor, actitudinal y valórico. Estas acciones deben integrarse de manera articulada, con el fin de favorecer una educación más equitativa y efectiva.

Bibliografía

Alegret, M. 2021. *Enseñar y desarrollar conciencia ambiental en el nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio de la UCC: https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2962/1/TF_Alegret.pdf [consultado el 5 de agosto de 2025].

Arias-Gallegos, W.L., Oblitas-Huerta, L.A. 2014. "Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología". *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), p. 455-471.

Arun, Z. 2021. « Pratiques d'enseignement scientifique à la petite enfance ». *European Journal of Education Studies*, 8(9), p. 105- 114. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i9.3883> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Ayala, D., Báez, M., Espinoza, M., Martínez, C., San Martín, V. 2020. *NT1. Educación Parvularia. Cuaderno de actividades*. Ministerio de Educación.

Centro Mide UC. 2016. *Taxonomía de habilidades*. Centro Mide UC.

Cisterna, F. 2005. "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoría*, 14(1), p. 61-71.

Fuster, D. 2019. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), p. 201- 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Guerrero, G. R., Torres-Olave, B. 2022. "Scientific literacy and agency within the Chilean science curriculum: A critical discourse analysis". *The Curriculum Journal*, 33(3), p. 410-426. <https://doi.org/10.1002/curj.141> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Hidd, N. 2018. "Las ciencias en la educación inicial". *Revista Educación Las Américas*, 6, p. 49-55.

Hoang, V. 2022. "Recherche et développement d'activités scientifiques pour la Petite ». *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), p. 114-123. <https://dx.doi.org/10.46827/ejae.v7i1.4299> [consultado el 5 de agosto de 2025].

MINEDUC 2018. *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

MINEDUC 2020a. *¿Cómo crecen las plantas? Proyecto para niveles de transición*. Unidad de Currículum y evaluación.

MINEDUC 2020b. *Fichas pedagógicas para la priorización curricular. Ed. Parvularia, nivel transición ámbito interacción y comprensión del entorno natural*. Unidad de currículum y evaluación.

MINEDUC 2020c. *Juegos y experiencias niveles de transición*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

MINEDUC 2022. *Exploración del entorno natural: orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Minte, A., Sepúlveda, A. 2018. *Investigación cualitativa en Educación*. Universidad de Los Lagos.

Pérez, E. N. 2021. *La importancia de generar conciencia ambiental en primera infancia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio de la UNAD: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/43983> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Quintanilla-Gatica, M. (Eds.) 2023. *Enseñanza de las ciencias e infancia*. Fundación Ciencia para la Infancia.

Roy, G., Sikder, S. Danaia, L. 2025a. «Adopting scientific literacy in early years from empirical studies on formal education: a systematic review of the literature». *International Journal of STEM Education*, 12, 26. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00547-1> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Roy, G., Sikder, S. Letts, W. 2025b. “Understanding the process of scientific literacy development among children in the Early Years through play and intentionality”. *Research in Science Education*, Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10291-9> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Sepúlveda, A., Minte, A., Villalobos, A., Peña-Troncoso, S., Díaz-Levicoy, D. 2023. “Habilidades de pensamiento científico en los textos escolares de Ciencias Naturales de 7° y 8° año básico”. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), p. 43-60. <https://doi.org/10.1234/rie.2023.41.1.43> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Sun, Y. K., Chan, M. H. 2024. “Pathways to early science literacy: investigating the different role of language and reading skills in science literacy among early primary school children”. *International Journal of Science Education*, 47(4), p. 494-509. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2335671> [consultado el 5 de agosto de 2025].

Villagra, C., Vásquez, C., Navarrete, G., Vilugrón, D., Rubilar, E. 2014. “Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), p. 51-65.



© Synergies Chili, nº 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d’auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Apprendre le français avec des contes classiques : une expérience didactique chez les enfants au Chiapas, Mexique

José del Carmen Eliud Arias González

Université Autonome du Chiapas, Mexique

jose.arias@unach.mx

<https://orcid.org/0009-0005-9272-1642>

Maria Elena Lobaton Urgel

Université Autonome du Chiapas, Mexique

maria.lobaton@unach.mx

<https://orcid.org/0009-0004-0586-5385>

Reçu le 15-08-2025 / Évalué le 28-10-2025 / Accepté le 10-11-2025

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'usage des contes classiques comme support pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) destiné à des enfants de 11 à 13 ans. Réalisée dans le cadre du programme FRANCHIS de l'Université Autonome du Chiapas, elle s'appuie sur une démarche qualitative et la méthodologie de recherche-action. L'exploitation de contes connus dans la langue maternelle des élèves a permis de stimuler leur curiosité, de renforcer leur motivation et de développer des compétences communicatives variées. Les résultats montrent que la narration de contes favorise non seulement l'acquisition du lexique et des structures de base, mais contribue aussi à la création d'un climat émotionnel propice à l'apprentissage. L'expérience met en évidence le potentiel des contes comme médiateurs culturels et linguistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : contes classiques, français langue étrangère, enfants, didactique, motivation

**Aprender francés a través de cuentos clásicos:
una experiencia didáctica con niños
en Chiapas, México**

Resumen

Este estudio se centra en el uso de los cuentos clásicos como recurso pedagógico en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) dirigida a niños de 11 a 13 años. Realizado en el marco del programa FRANCHIS de la Universidad Autónoma de Chiapas, se apoya en un enfoque cualitativo y en la metodología de investigación-acción. El uso de cuentos que ya son conocidos en la lengua materna de los alumnos permitió estimular su curiosidad, fortalecer su motivación y desarrollar diversas competencias comunicativas. Los resultados muestran que la narración de cuentos favorece no solo la adquisición del léxico y de las estructuras básicas, sino que también contribuye a la

creación de un entorno emocional propicio para el aprendizaje. La experiencia pone de relieve el potencial de los cuentos como mediadores culturales y lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: cuentos clásicos, francés lengua extranjera, niños, didáctica, motivación

Learning French through Classic Tales: A Didactic Experience with Children in Chiapas, Mexico

Abstract

This study focuses on the use of classic tales as a pedagogical resource in the teaching of French as a foreign language (FLE) for children aged 11 to 13. Carried out within the framework of the FRANCHIS program at the Autonomous University of Chiapas, it is based on a qualitative approach and the action research methodology. The use of tales already familiar in the students' mother tongue made it possible to stimulate their curiosity, strengthen their motivation, and develop various communicative skills. The results show that storytelling not only facilitates the acquisition of vocabulary and basic structures, but also contributes to the creation of an emotional environment conducive to learning. The experience highlights the potential of tales as cultural and linguistic mediators in foreign language teaching and learning.

Keywords : classic tales, French as a foreign language, children, didactics, motivation

Introduction¹

Dans un monde de plus en plus globalisé, l'apprentissage des langues étrangères est essentiel pour la communication interculturelle, l'accès à de nouvelles opportunités académiques et professionnelles et la formation de citoyens critiques et empathiques. C'est pourquoi l'enseignement du français langue étrangère (FLE) revêt une importance particulière, non seulement pour sa valeur linguistique, mais aussi pour sa richesse culturelle et littéraire.

Selon l'Observatoire francophone, le français est la cinquième langue la plus apprise au monde. Le français est également la langue officielle de différentes institutions internationales telles que l'ONU, l'Union européenne, le Comité international des Jeux olympiques, l'OCDE, etc.

¹ José del Carmen Eliud Arias González s'est chargé du résumé, de l'introduction et de la partie méthodologie. Maria Elena Lobaton Urgel de l'analyse des données, de la présentation des résultats et des conclusions. Les deux auteurs ont collaboré dans une même proportion aux autres parties de l'article.

En ce qui concerne son enseignement et son apprentissage au Mexique, l'enseignement du français trouve son origine dans la coopération culturelle entre la France et le Mexique, qui a vu le jour dans les années 1970 et qui visait à créer des liens d'amitié et à promouvoir les échanges dans différents secteurs tels que l'éducation, les sciences, les arts et les sciences humaines (Fotso, 2023 : 23).

Actuellement, au Mexique, le français est enseigné dans différents établissements publics ou privés. D'autre part, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue, différents acteurs interviennent pour améliorer cette pratique. L'un des éléments importants de cette dualité entre enseigner et apprendre est l'utilisation des ressources et des stratégies que nous, enseignants, utilisons dans nos classes pour faciliter et garantir l'apprentissage de nos élèves. Les ressources ou le matériel didactique désignent tout matériel utilisé dans un environnement scolaire pour faciliter le déroulement des activités scolaires et l'apprentissage. L'une de ces ressources est le conte. Par conséquent, il est pertinent dans cette étude d'évoquer l'utilisation des contes comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage, car ce sujet est lié à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français. Ce sujet est intéressant dans le domaine de la didactique des langues étrangères, car celle-ci relève des sciences de l'éducation et, en outre, parce qu'elle s'occupe particulièrement de la mise en œuvre de techniques, de stratégies et de méthodes visant à améliorer l'apprentissage.

Cependant, l'un des principaux défis dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents est de maintenir leur motivation et d'encourager un apprentissage significatif. À cet égard, les contes classiques constituent une ressource pédagogique précieuse, car ils combinent des éléments narratifs attrayants avec des structures linguistiques accessibles, permettant aux élèves de développer leurs compétences en compréhension, expression orale et écrite dans un contexte ludique et émotionnellement évocateur.

D'un point de vue didactique, l'utilisation de contes classiques dans la classe de FLE favorise l'apprentissage contextualisé, stimule l'imagination et encourage l'acquisition naturelle du vocabulaire et des structures grammaticales. Sur le plan social, cette approche contribue à former des

lecteurs critiques et sensibles, capables de reconnaître des valeurs universelles telles que la solidarité, la justice ou la résilience, présentes dans bon nombre de ces récits classiques.

Cette recherche se justifie donc par la nécessité d'explorer des stratégies pédagogiques innovantes qui intègrent la littérature enfantine comme moyen de renforcer la motivation et le développement des compétences communicatives chez les élèves âgés de 11 à 13 ans, une étape clé dans la consolidation des habitudes de lecture et dans l'ouverture à de nouvelles langues et cultures.

1. Cadre théorique et état de la question

Le conte est un récit, généralement bref, dont le thème porte sur des aventures imaginaires ou fantastiques. En tant qu'œuvre littéraire, le conte peut être facilement rattaché à un auteur, une époque ou même un mouvement (*Encyclopédie Larousse*, s.d.).

On peut considérer les contes comme de courtes narrations de caractère fictif, mettant en scène un groupe restreint de personnages et présentant en général une intrigue simple. Toutefois, les contes peuvent relater aussi bien des faits réels que fantastiques, mais leur base provient souvent d'un fait symbolique (Pérez *et al.*, 2013 : 4).

Fernández (2010 : 1) définit le conte comme l'une des formes les plus anciennes de la littérature populaire qui, au départ, se transmettait oralement et, plus tard, par l'écrit. Le mot « conte » est souvent employé pour désigner divers types de récits brefs, tels que le récit fantastique, le conte pour enfants ou le conte folklorique ou traditionnel.

Parmi les auteurs des contes, les plus connus dans le monde, on distingue les suivants (Fernández, 2010 : 2) :

a) Andersen

Parmi ses contes les plus lus et les plus connus figurent : *Le Vilain Petit Canard*, *Les Habits neufs de l'empereur*, *La Reine des neiges*, *Les Souliers rouges*, *Le Soldat de plomb*, *Le Rossignol*, *Le Vaillant Petit Tailleur*, *La Petite Sirène*, etc.

b) Les frères Grimm et Perrault

Parmi leurs œuvres les plus célèbres, on retrouve : *Hansel et Gretel*, *Blanche-Neige*, *La Petite Marchande d'allumettes*, *Jean sans peur*, etc.

c) Perrault

Ses histoires ont traversé les frontières et les générations. Parmi ses classiques, citons : *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Le Chat botté*, *Cendrillon*, *Le Petit Poucet*, etc.

L'usage des contes en classe apporte de nombreux avantages. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que ce recours littéraire développe l'imagination des enfants et stimule leur créativité.

La narration d'histoires est un moyen très précieux. Un récit bien raconté peut susciter l'action, développer la compréhension des différentes cultures, diffuser et propager le savoir de l'enfant, ou encore lui apporter joie, divertissement et plaisir. Écouter des histoires aide l'enfant à comprendre le monde et la manière dont les personnes interagissent entre elles (Fernández, 2010 : 3).

Dans cette perspective, le conte apparaît comme un outil pédagogique qui favorise la créativité des élèves et encourage un apprentissage implicite de la langue. En écoutant régulièrement des histoires, les apprenants s'habituent naturellement aux sons, aux mots et aux structures de la langue, sans effort conscient. Comme le souligne Níkleva (2012 : 120), l'usage du conte en classe permet aux enfants de développer à la fois leur imagination et leur compréhension orale. Le cadre rassurant qu'offrent le conte et la classe crée un climat propice à la réception du sens global plutôt qu'à l'analyse formelle du langage, ce qui réduit la tension liée à l'apprentissage et renforce la motivation.

De leur côté, Pérez, Pérez et Sánchez (2013 : 4) considèrent le conte comme un outil éducatif polyvalent, capable d'intégrer différents contenus disciplinaires. Ils insistent également sur sa pertinence dans l'enseignement primaire, où les enfants, immergés dans un univers imaginaire, peuvent facilement s'identifier aux personnages des histoires, ce qui facilite l'assimilation de nouvelles connaissances.

D'autre part, les contes occupent une place importante dans la construction cognitive et affective de l'enfant. Selon Bettelheim (1976 : 45), ils contribuent à donner sens aux expériences intérieures et à affronter symboliquement les conflits. Vygotski (1978 : 80) souligne l'importance de la médiation culturelle dans l'apprentissage, tandis que Bruner (1990 : 77) considère la narration comme une forme essentielle de pensée. En didactique des langues, Courtilon (2001 : 65) et le dictionnaire dirigé par Cuq (2003 : 101) insistent sur le rôle des textes littéraires comme déclencheurs d'apprentissage. Des études récentes (Nikleva, 2012 : 128 ; Badenas, 2018 : 24) confirment que le recours aux contes favorise l'acquisition intégrée des compétences linguistiques et encourage la créativité. En outre, ils facilitent l'éveil interculturel en permettant aux apprenants de comparer et de relier différentes représentations culturelles.

Pourtant, l'usage des contes dans la classe de langue étrangère permet aux élèves, principalement aux enfants, de développer le goût pour la langue cible. En rendant la classe ludique et attractive, le conte leur permet de développer leurs compétences linguistiques de manière presque inconsciente (Ramos, 2010 : 11).

En ce qui concerne les supports didactiques, ils sont également appelés matériel didactique, ressources didactiques, outils pédagogiques, supports pédagogiques, etc., ils désignent les éléments utilisés par l'enseignant en classe pour générer des connaissances et atteindre les objectifs d'apprentissage. Les supports didactiques sont tous les moyens et ressources employés par l'enseignant qui facilitent le processus d'enseignement-apprentissage et qui stimulent la fonction des sens afin d'accéder plus facilement à l'information, à l'acquisition de compétences et d'habiletés, ainsi qu'à la formation d'attitudes et de valeurs (Ogalde, Bardavid, 1997 : 17).

Les ressources didactiques peuvent être comprises comme l'ensemble des supports matériels mobilisés pour accompagner et simplifier le processus d'enseignement-apprentissage. Elles peuvent prendre une forme tangible ou numérique, à condition de susciter la curiosité des apprenants, de correspondre à leurs particularités physiques et psychologiques, et d'alléger le travail de l'enseignant en orientant et structurant son action pédagogique. (Morales, 2012 : 13).

Quant à l'enseignement des langues et son rapport avec les supports didactiques, il est soutenu que les matériels ou ressources didactiques peuvent être entendus comme tout objet, support ou dispositif utilisé aussi bien par les enseignants que par les apprenants afin de favoriser l'acquisition d'une langue. De plus, une utilisation appropriée de ces ressources exerce une influence déterminante sur le déroulement et la qualité de l'enseignement-apprentissage en classe de langue. (Tomlinson, 1998 : 21, Harwood, 2010 : 43)

Les ressources didactiques peuvent être divisées en deux grandes catégories : les matériels publiés (imprimés) et les matériels authentiques. Les premiers regroupent tout support spécifiquement conçu à des fins pédagogiques et destiné à l'enseignement-apprentissage, tandis que les seconds renvoient à des documents produits par des locuteurs natifs de la langue cible pour un usage réel, sans intention éducative initiale.

De ce fait, l'efficacité de l'apprentissage dépend en grande partie de la manière dont l'enseignant mobilise ou non ces ressources. Sa mission consiste à favoriser des apprentissages significatifs, ce qui suppose l'intégration réfléchie de ces supports dans sa pratique pédagogique.

Pourtant, le conte, en tant que production culturelle créée par des locuteurs natifs, s'inscrit parfaitement dans la définition de matériel authentique, à savoir un document conçu sans intention éducative initiale. Son utilisation en classe est donc pertinente, car il expose les apprenants à une langue réelle et contextualisée. Grâce à son caractère narratif et imagé, le conte suscite l'intérêt et l'engagement des apprenants. En plus, il permet de développer les différentes compétences langagières à travers d'activités variées comme la lecture, l'écoute, la réécriture et même la mise en scène. En ce sens, le conte représente un support pédagogique authentique et efficace lors de l'apprentissage d'une langue.

Certains auteurs proposent une division générale des ressources didactiques en matériels physiques et matériels numériques ; d'autres préfèrent les diviser en matériel de type maquette, selon l'organe récepteur, ou en matériels audiovisuels (Morales, 2012 : 21). Une autre classification, proposée par Tomlinson (2012 : 60), distingue les ressources selon la fonction qu'elles remplissent dans l'apprentissage :

- Informatives : informent l'apprenant sur la langue cible.
- Instructionnelles : guident l'apprenant dans la pratique de la langue.
- Expérientielles : offrent une expérience de la langue en usage.
- Stimulantes (motivantes) : encouragent et motivent l'apprenant à utiliser la langue.
- Exploratoires : aident l'apprenant à faire des découvertes sur la langue.

Selon Moya (2010, cité par Vargas, 2017 : 69), les supports pédagogiques peuvent être regroupés en plusieurs catégories :

- a) **Supports imprimés** : il s'agit des manuels ou livres de cours, des ouvrages de référence et de lecture, des cahiers d'exercices, de la presse écrite, des revues, des annuaires, ainsi que des documents variés disponibles en classe ou au sein de la bibliothèque de l'établissement.
- b) **Matériel audiovisuel** : cette catégorie comprend les supports visuels et sonores tels que les vidéos, films, enregistrements audio, ainsi que les documents projectables.
- c) **Tableaux didactiques** : cela renvoie principalement au tableau noir traditionnel utilisé en classe.
- d) **Technologies de l'information et de la communication (TIC)** : elle englobe une large gamme d'outils numériques, incluant les logiciels éducatifs, les programmes informatiques (sur DVD, clé USB ou en ligne), les jeux pédagogiques, les logiciels de création, les activités multimédias, les encyclopédies numériques, les animations, les simulations interactives, les médias numériques, les plateformes éducatives en ligne, les environnements virtuels d'apprentissage et les dispositifs de formation à distance (e-learning).

Les ressources didactiques jouent un rôle fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage en remplissant plusieurs fonctions complémentaires. Elles permettent non seulement de transmettre des informations et d'atteindre des objectifs pédagogiques

clairs, mais aussi d'orienter et structurer les contenus pour garantir leur cohérence. Par ailleurs, en intégrant des éléments visuels ou sensoriels, ces ressources facilitent la compréhension, la contextualisation et la mémorisation des savoirs, tout en renforçant la communication entre enseignants et apprenants. Enfin, en stimulant la curiosité, la créativité et l'intérêt des élèves, elles contribuent à rendre l'apprentissage plus engageant et significatif (Morales, 2012 : 13).

En ce qui concerne l'apprentissage des jeunes apprenants, deux courants théoriques intéressants expliquent le développement cognitif et sa relation avec l'acquisition et le développement du langage. La perspective de Piaget décrit, à travers différentes étapes, comment l'enfant perçoit et interprète le monde selon son âge. Vygotsky, pour sa part, considèrerait que le langage est le résultat des interactions de l'enfant avec son environnement social. Autrement dit, plus l'enfant est impliqué dans son entourage, en interaction avec les personnes et exposé à des apports linguistiques (input), plus l'acquisition de la langue lui sera facile.

Vygotsky met en évidence que l'apprentissage peut se construire progressivement durant les premières années de vie, et que l'exposition à la langue est cruciale à cette étape, car l'interaction sociale joue un rôle déterminant dans l'acquisition du langage et le développement cognitif. De plus, Vygotsky 1979 (cité dans Carrera et Mazarella, 2001 : 43) affirme que tout apprentissage scolaire possède une histoire antérieure ; chaque enfant a déjà vécu des expériences avant d'entrer à l'école, et donc, apprentissage et développement sont liés dès les premiers jours de la vie de l'enfant.

Selon Vygotsky 1979, chaque enfant construit ses apprentissages à partir d'expériences et de vécus antérieurs. Il estime que les activités réalisées en collaboration avec d'autres enfants permettent à l'individu d'intérioriser ou de modifier non seulement ses structures de pensée, mais aussi ses attitudes. On peut donc en conclure que l'âge et l'interaction sociale sont des facteurs déterminants dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue (cité dans Carrera et Mazarella, 2001 : 43).

Carrera et Mazarella (2001 : 44) abordent les implications éducatives de la théorie de Vygotsky. Pour ces deux auteurs, l'intervention et l'interaction des membres du groupe social avec l'enfant sont fondamentales dans

l'acquisition de la langue et de la culture. Cette interaction favorise les processus inter-psychologiques, qui seront ensuite internalisés. L'intervention délibérée d'autres membres de la culture dans l'apprentissage des enfants est essentielle au développement de l'enfant. L'école, en tant que création culturelle des sociétés lettrées, joue un rôle central dans la construction du développement global des membres de ces sociétés.

Par conséquent, deux éléments clés sont à prendre en compte dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du français langue étrangère (FLE) auprès d'enfants dans un contexte non francophone. Premièrement, cet enseignement doit se dérouler dans un environnement où l'enfant est immergé autant que possible dans des apports linguistiques de la langue cible, afin qu'il puisse l'apprendre de manière similaire à sa langue maternelle. Deuxièmement, l'école joue un rôle essentiel dans ce processus, car elle doit favoriser des contextes où l'interaction entre l'enfant et les éléments linguistiques et culturels nécessaires est stimulée, dans le but de favoriser un apprentissage efficace.

Pour sa part, Krashen (1985 : 40) soutient que l'apprentissage d'une langue est influencé par des variables affectives, et que tout apprenant mobilise ces variables dans son processus d'acquisition. Toutefois, d'autres chercheurs comme Dulay et Burt (1977) avaient déjà introduit le concept de filtre affectif, que Krashen reprendra et développera plus tard. Selon lui, trois variables principales influencent l'acquisition d'une langue : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

Par ailleurs, Krashen et Terrell 1983 (Cité par Pizarro y Josephy, 2010 : 211) expliquent que tout apprenant dispose à la fois d'un filtre affectif et d'un dispositif d'acquisition de la langue (LAD, en anglais). Les auteurs précisent que pour qu'un apprenant puisse produire dans la langue cible, il doit être exposé à un input linguistique suffisant, et que le filtre affectif joue un rôle crucial dans ce processus. En effet, ce filtre est chargé de laisser passer ou non l'input vers le LAD, conditionnant ainsi l'apprentissage ou non de la langue.

Ainsi, plus le filtre affectif est élevé, ce qui se traduit par une forte anxiété, une faible estime de soi et une faible participation, plus les chances

d'échec dans l'apprentissage sont grandes. À l'inverse, un filtre affectif bas permet un meilleur niveau d'acquisition d'une langue seconde (Pizarro et Josephy, 2010 : 211).

Comme on peut le constater, les émotions négatives peuvent bloquer le traitement de l'input. L'hypothèse du filtre affectif montre donc que ce blocage peut être atténué si l'on parvient à susciter l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage de la langue cible, en créant un climat de confiance, de faible anxiété et en renforçant l'estime de soi. C'est précisément dans ce contexte que le conte joue un rôle essentiel, car :

« L'utilisation de contes favorise un filtre affectif bas chez les enfants, associé à un climat de détente et de bien-être, sans anxiété, ce qui améliore l'apprentissage » (Barrera 2007, cité dans Níkleva, 2012 : 120).

2. Méthodologie

Cette recherche a adopté une approche qualitative, s'inspirant de la recherche-action telle que définie par Latorre (2003 : 22), visant à analyser et améliorer les pratiques pédagogiques. L'étude a été conduite auprès d'un groupe de quinze enfants âgés de 11 à 13 ans, inscrits au programme FRANCHIS, pendant le semestre Janvier-Mai 2025. Les cours de français, d'une durée totale de 50 heures effectives, se sont déroulés dans les locaux de la Faculté des Langues (FLCT) sur le campus Tuxtla de l'Université Autonome de Chiapas (UNACH), une institution reconnue pour son prestige et son rôle de pionnière dans l'enseignement des langues dans la région depuis plus de 50 ans. Les sessions ont eu lieu en matinée, de 8h30 à 11h45.

La sélection des contes s'est basée sur leur familiarité auprès du jeune public et la disponibilité de versions accessibles en français. Les activités pédagogiques suivaient une structure en trois phases : pré-lecture (activation des connaissances et formulation d'hypothèses), lecture guidée (compréhension globale et fine), et post-lecture (production, dramatisation, réécriture).

Le dispositif méthodologique s'est appuyé sur trois outils complémentaires : l'observation participante, les entretiens semi-dirigés et un questionnaire final. L'observation en classe a permis de

documenter en temps réel les interactions, les comportements et les dynamiques d'engagement des élèves pendant les activités pédagogiques. Les entretiens, menés auprès d'un échantillon d'apprenants, ont approfondi la compréhension de leurs ressentis, motivations et stratégies d'apprentissage. Enfin, le questionnaire, administré à l'ensemble du groupe, a servi à enrichir les données recueillies par une vision globale des perceptions et à identifier des tendances récurrentes.

Dans une logique de triangulation méthodologique (Denzin, 1978, cité par Rodríguez, Pozo et Gutiérrez, 2006 : 293), chacun de ces instruments a apporté un éclairage spécifique sur le phénomène étudié. Les observations ont mis en évidence le degré d'implication et l'évolution linguistique des élèves, les entretiens ont permis d'accéder à des dimensions subjectives et plus nuancées de leur expérience, tandis que le questionnaire a facilité la mise en perspective des données individuelles en offrant une synthèse comparative. Le corpus ainsi constitué a été soumis à une analyse thématique (Richards, 2003 : 41), permettant de dégager des catégories récurrentes liées aux processus d'apprentissage et aux représentations des participants.

3. Résultats préliminaires

Le tableau suivant présente une analyse synthétique des principales catégories trouvées :

Catégorie	Éléments observés dans les rapports de classe	Synthèse de transcriptions d'interview	Interprétation et triangulation
Compréhension médiée par le professeur	L'enseignant guide la lecture, explique les mots inconnus, mime les actions et utilise des supports visuels (images, objets, chanson) et des éléments paralinguistiques (expressions faciales, mouvement de mains, ton et rythme de la voix, etc.)	Les élèves comprennent mieux grâce aux gestes, images et explications.	L'enseignant agit comme médiateur du sens, facilitant l'accès au lexique et à la compréhension. Approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978).
Motivation ludique	Activités théâtrales, chansons, coloriage et bricolage favorisent la participation.	Les apprenants affirment que le jeu, les rires et la dramatisation rendent l'apprentissage plus amusant et stimulant.	La dimension ludique et affective stimule l'engagement. Krashen 1985 (filtre affectif) et Ausubel 1968 (apprentissage significatif).

Catégorie	Éléments observés dans les rapports de classe	Synthèse de transcriptions d'interview	Interprétation et triangulation
Apprentissage linguistique	Acquisition de vocabulaire à travers répétition et contextualisation.	Les élèves disent avoir appris de nouveaux mots et amélioré leur prononciation grâce à la répétition et au contexte narratif.	Le conte fournit un input compréhensible, consolidé par la répétition multimodale (sons, gestes, images).
Représentations culturelles	Les élèves découvrent des variantes de contes francophones et comparent avec leurs versions en langue maternelle.	Intérêt pour les différences culturelles et pour d'autres types de récits	Les contes sont un outil de sensibilisation interculturelle, renforçant la curiosité et l'ouverture d'esprit.

L'analyse précédente montre que l'exploitation des contes a produit des effets significatifs sur plusieurs plans. Premièrement, que la médiation pédagogique est un facteur clé dans la compréhension des textes. Deuxièmement, que la motivation constitue un moteur d'engagement pour l'apprentissage des langues, la dramatisation, les masques, la chanson, les activités de bricolage, etc. stimulent l'intérêt et réduisent l'anxiété ; comme en témoigne une amélioration notable de la motivation pendant les séances : les élèves participaient avec enthousiasme, reconnaissant des histoires connues et s'appropriant progressivement le vocabulaire en français. Troisièmement, en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, le tableau met en évidence que le lexique est acquis et renforcé par la répétition contextualisée (réécriture, dramatisation) ; les observations montrent que les apprenants internalisent les structures de la langue en situation d'usage significatif. Finalement, qu'il y a eu un éveil à la diversité culturelle à travers la comparaison des contes en français et en espagnol. Par conséquent, ces résultats préliminaires suggèrent que les contes constituent un outil pédagogique puissant pour consolider la motivation et développer les compétences linguistiques de base chez les enfants.

4. Discussion

L'observation que certains élèves ont préféré jouer le rôle du loup, plutôt que celui de la grand-mère, révèle l'importance des facteurs affectifs et d'identification dans le processus d'apprentissage. Le personnage du loup,

souvent perçu comme plus actif, drôle ou symboliquement fort, semble susciter davantage d'engagement de la part des élèves. Cela confirme que le choix des personnages peut influencer la motivation et la participation. Il serait intéressant de réfléchir à une répartition des rôles plus équilibrée ou à des adaptations du scénario permettant à chaque élève de s'investir selon ses préférences tout en sortant de sa zone de confort. Cette dynamique corrobore la théorie du filtre affectif de Krashen, qui souligne le rôle de l'engagement émotionnel dans la facilitation de l'acquisition.

Le rire et le plaisir partagé observés pendant la dramatisation du conte témoignent l'effet bénéfique de la narration sur l'ambiance en classe. Cette atmosphère détendue encourage la prise de parole en français (même si elle est très courte) et atténue les blocages émotionnels souvent associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le caractère ludique de l'activité stimule une participation naturelle et volontaire, transformant le moment d'apprentissage en une expérience agréable et engageante.

D'autre part, l'utilisation de masques pendant la dramatisation s'est révélée particulièrement efficace pour renforcer l'immersion des élèves dans l'univers du conte. Ces objets concrets ont permis aux apprenants de s'approprier des personnages, de vivre l'histoire et de dépasser en partie les obstacles liés à la langue. Les supports visuels agissent ici comme médiateurs cognitifs et affectifs, facilitant la compréhension et l'implication active des apprenants. Cela s'inscrit dans les principes d'une pédagogie multisensorielle, où l'apprentissage passe aussi par le corps, les émotions et la manipulation.

La plupart des apprenants ont activé leurs connaissances précédentes en langue maternelle pour mieux comprendre le conte, notamment en s'appuyant sur des éléments culturels ou linguistiques (comme des mots transparents en espagnol) déjà connus. Cette stratégie d'apprentissage est liée à l'idée que l'apprentissage est plus efficace lorsque le nouveau savoir est ancré dans des schémas cognitifs préexistants.

Par ailleurs, les résultats préliminaires obtenus viennent appuyer largement l'hypothèse du filtre affectif formulée par Krashen (1985 : 22), selon laquelle un climat émotionnel favorable facilite l'acquisition. L'intégration des personnages et des contes qui sont familiers pour les

élèves, contribuent à réduire l'anxiété et à stimuler leur engagement actif pendant le cours. Cependant, certaines limites apparaissent : le temps restreint des cours, la diversité des profils linguistiques des apprenants et la longueur de certains contes qui peut entraîner une baisse d'attention. Ainsi, bien que les contes montrent des effets positifs sur la motivation et les compétences linguistiques, leur utilisation en classe nécessite une adaptation soignée et une réflexion didactique pour que son exploitation en classe soit efficace.

Conclusion

En somme, ce projet en cours confirme que l'intégration des contes dans l'enseignement du FLE chez les enfants constitue une démarche pédagogique riche. Les résultats préliminaires montrent que les contes ne se limitent pas à un simple support linguistique : ils mobilisent l'affectif, l'imaginaire et les expériences antérieures des élèves, facilitant ainsi une acquisition plus naturelle, plus durable et plus signifiante de la langue cible.

Grâce à leur structure narrative familière et à leur ancrage culturel, les contes permettent une meilleure compréhension du discours en langue étrangère, tout en développant des compétences essentielles comme l'écoute, l'expression orale, la mémorisation lexicale et la reformulation. Ils instaurent un climat d'apprentissage rassurant et engageant, où les erreurs sont perçues non comme des échecs, mais comme des étapes vers la maîtrise. Le recours à la dramatisation, aux masques et aux activités créatives renforce cette dynamique en offrant aux apprenants des occasions concrètes de s'exprimer, de collaborer et d'explorer la langue de manière vivante et incarnée.

De plus, les contes constituent un support authentique qui permet de recycler ou de réinvestir, de manière ludique, des notions linguistiques ou culturelles déjà abordées en classe. Les élèves sont ainsi amenés à apprendre la langue de manière inconsciente, en s'immergeant dans un univers qu'ils reconnaissent et qu'ils s'approprient spontanément. L'utilisation de contes classiques – que les enfants connaissent déjà dans leur langue maternelle – s'avère particulièrement bénéfique, car elle

s'appuie sur des connaissances et expériences antérieures pour faciliter la construction ou la reconstruction de nouveaux savoirs. Cela favorise une immersion linguistique naturelle, qui contribue au développement de l'oreille linguistique, à la familiarisation avec les sons de la langue cible, et à l'apprentissage inductif de structures grammaticales et de vocabulaire.

Par ailleurs, cette approche valorise les compétences plurilingues et interculturelles des élèves, en établissant des ponts entre leur langue maternelle et le nouveau système linguistique à acquérir. Cette passerelle favorise une attitude positive vis-à-vis de la langue étrangère, réduisant les résistances émotionnelles et stimulant l'envie d'apprendre.

Cependant, l'intégration des contes dans l'enseignement demande une planification rigoureuse. Le choix des textes, leur longueur, l'adaptation aux profils linguistiques des apprenants, ainsi que la gestion du temps en classe, sont autant de paramètres à prendre en compte pour garantir l'efficacité de cette démarche.

Bibliographie

Badenas Roig, S. R. 2018. Short stories, a didactic resource in the teaching of French as a second language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, p. 21-30. [En ligne] : <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694> [consulté le 02 août 2025].

Barrera, M. 2007. *El cuento como recurso en el aula de ELE*. Madrid : Edinumen.

Bettelheim, B. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Bruner, J. 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.

Carrera, B., Mazarella, C. 2001. «Vygotsky: enfoque sociocultural». *Educere*, vol. 5, n° 13, abril- junio, 2001, p. 41- 44. [En ligne] :<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Courtilon, J. 2001. *La didactique des langues*. Paris : PUF.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.

Dulay, H., Burt, M. 1977. Remarks on creativity in language learning. In : M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language*. New York : Regents, p. 95-126.

Encyclopédie Larousse. (s.d.). *Conte*. [En ligne] : <https://www.larousse.fr> [consulté le 02 août 2025].

Fernandez, C. 2010. El cuento como recurso didáctico. Innovación y experiencias educativas. [En ligne] : https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf [consulté le 02 août 2025].

Fotso, H. 2023. *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática* [Tesis de Doctorado]. [En ligne] : <https://urls.fr/hcF6U2> [consulté le 02 août 2025].

Harwood, N. 2010. *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S., Terrell, T. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Latorre, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. [En ligne] : <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Morales, P. 2012. *Elaboración de material didáctico*. México : Red Tercer Milenio.

Níkleva, D. 2012. «Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera» *Lengua y Habla*, n°16, p. 119-133. [En ligne] : <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951372009.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Ogalde, I., Bardavid, E. 1997. *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México, Trillas.

Pérez, A., Pérez, L., Sánchez, J. 2013. *El cuento en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial CCS.

Pizarro, G. Josephy, D. 2010. «El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua». *Letras*, 48. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/revista/24200/V/2?inicio=91> [consulté le 02 août 2025].

Ramos, D. 2021. *El uso de cuentos para la enseñanza del inglés en el aula de educación primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. [En ligne] : <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49297/TFG-G5030.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 02 août 2025].

Richards, K. 2003. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave MacMillan.

Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. 2006. «La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior». *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305.

Tomlinson, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. 2012. *Applied linguistics and materials development*. London: Bloomsbury.

Vargas, G. 2017. «Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje». *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58 (1), p. 68-74. [En ligne]: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf> [consulté le 02 août 2025].

Vygotski, L. 1978. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Vers une éducation interculturelle inclusive : repenser l'école à l'heure de la diversité et des défis mondiaux

Abdeljalil Akkari

Université de Genève, Suisse

abdeljalil.akkari@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0002-4396-2635>

Reçu le 24-08-2025 / Évalué le 28-10-2025 / Accepté le 15-11-2025

Résumé

L'article réfléchit à la place que la culture occupe dans les processus éducatifs contemporains. Il met en lumière les défis auxquels sont confrontés les systèmes scolaires dans des contextes de diversité croissante et de mondialisation instaurée. Sur la base d'une conceptualisation large de la nation de la culture, cinq dimensions clés de l'éducation sont examinées : l'élève, l'enseignant, le savoir, la pédagogie et l'institution. L'article explique comment le manque de reconnaissance de la diversité culturelle peut conduire à l'exclusion et à l'inégalité, malgré les avancées en matière de démocratisation et d'accès à l'éducation. De la même manière, des obstacles sont identifiés, tels que l'essentialisation des cultures et les tensions entre multiculturalisme et cohésion sociale. Le rôle central de l'enseignant et l'importance d'adopter des vues qui cherchent l'équité, la reconnaissance de l'altérité et l'idée d'une éducabilité universelle sont mis en avant. Enfin, il est conclu qu'il n'existe pas d'alternative à une éducation interculturelle inclusive pour répondre aux défis du XXI^e siècle, qui nécessite une transformation profonde des pratiques pédagogiques et des structures scolaires.

Mots-clés : éducation interculturelle, inclusion éducative, diversité culturelle, équité éducative, formation des enseignants

**Hacia una educación intercultural inclusiva:
repensar la escuela en tiempos de diversidad y desafíos globales**

Resumen

El presente artículo realiza una reflexión sobre el lugar que ocupa la cultura en los procesos educativos contemporáneos. En él se destacan destacando los desafíos que enfrentan los sistemas escolares en contextos de diversidad que aumenta y globalización instalada. A partir de una conceptualización amplia de la nación de cultura, se examinan cinco dimensiones clave de la educación: el estudiante, el docente, los saberes, la pedagogía y la institución. El artículo plantea cómo la falta de reconocimiento de la diversidad cultural puede generar exclusión y desigualdad, a pesar de los avances

en la democratización y el acceso a la educación. Del mismo modo, se identifican obstáculos como la esencialización de las culturas y las tensiones entre multiculturalismo y cohesión social. Se enfatiza el papel central del docente y la importancia de adoptar miradas que busquen la equidad, el reconocimiento de la alteridad y la idea de educabilidad universal. Finalmente, se concluye que no existe alternativa a una educación intercultural inclusiva para responder a los retos del siglo XXI, la cual requiere transformar profundamente las prácticas pedagógicas y las estructuras escolares.

Palabras clave: educación intercultural, inclusión educativa, diversidad cultural, equidad educativa, formación docente

Towards an inclusive intercultural education: rethinking school in times of diversity and global challenges

Abstract

The article reflects on the place that culture occupies in contemporary educational processes. It highlights the challenges faced by school systems in contexts of increasing diversity and entrenched globalization. Based on a broad conceptualization of the nation of culture, five key dimensions of education are examined : the student, the teacher, knowledge, pedagogy, and the institution. The article explains how the lack of recognition of cultural diversity can lead to exclusion and inequality, despite advances in democratization and access to education. In the same way, obstacles are identified, such as the essentialization of cultures and the tensions between multiculturalism and social cohesion. The central role of the teacher and the importance of adopting views that seek equity, the recognition of otherness and the idea of universal educability are highlighted. Finally, it is concluded that there is no alternative to inclusive intercultural education to meet the challenges of the twenty-first century, which requires a profound transformation of pedagogical practices and school structures.

Keywords : Intercultural education, educational inclusion, cultural diversity, educational equity, teacher training

Introduction

Cette contribution vise à mettre en évidence la nécessité de prendre en compte la culture dans les processus éducatifs. Mon objectif premier est de montrer les défis affrontés par les systèmes éducatifs et par les enseignants pour trouver les chemins les plus féconds pour des approches interculturelles inclusives. La première partie du texte est consacrée à l'exploration du concept de culture en éducation. La troisième partie met en

évidence les obstacles majeurs pour la prise en compte de la culture et de l'inclusion dans les processus éducatifs. La quatrième partie se focalise sur la posture de l'enseignant et sa centralité pour la prise en compte de la culture dans l'éducation et l'apprentissage. Malgré les défis, il me semble qu'il n'y a pas d'alternative à l'interculturalité inclusive dans l'éducation du 21^e siècle.

1. La culture en éducation

Le premier questionnement que je souhaite explorer est lié à la nécessité de prendre au sérieux le concept de culture dans les processus d'éducation et de formation en veillant à préparer des dispositifs d'apprentissage culturellement appropriés.

Issu de l'anthropologie, le concept de culture a été développé par différentes écoles de pensée. Il ne se limite pas à la langue, l'art, la littérature, la cuisine ou à la musique, mais englobe un ensemble bien plus large de significations, de valeurs, de croyances religieuses et non religieuses, de mythes et de comportements qui caractérisent un groupe social donné. Les cultures ne diffèrent pas tellement au niveau de leurs caractéristiques (visibles et moins visibles) mais de la manière dont elles organisent les hiérarchies et les liens entre ces caractéristiques. Cette approche souligne l'aspect collectif, appris et partagé de la culture et son caractère dynamique. Les approches contemporaines du concept de culture prennent également de plus en plus en compte la dimension symbolique de la culture, ainsi que les processus de changement social rapide, de globalisation et d'hybridation culturelle.

Pour se focaliser sur la culture en éducation, on peut estimer que cinq dimensions sont fondamentales dans tout processus éducatif : (1) élève ou apprenant, (2) enseignant, (3) savoir, (4) pédagogie et (5) institution. Ces cinq dimensions se caractérisent dans l'époque contemporaine par les changements rapides et l'instabilité. Il suffit de penser à la vitesse vertigineuse de la création et la circulation des savoirs rendue possible par la digitalisation.

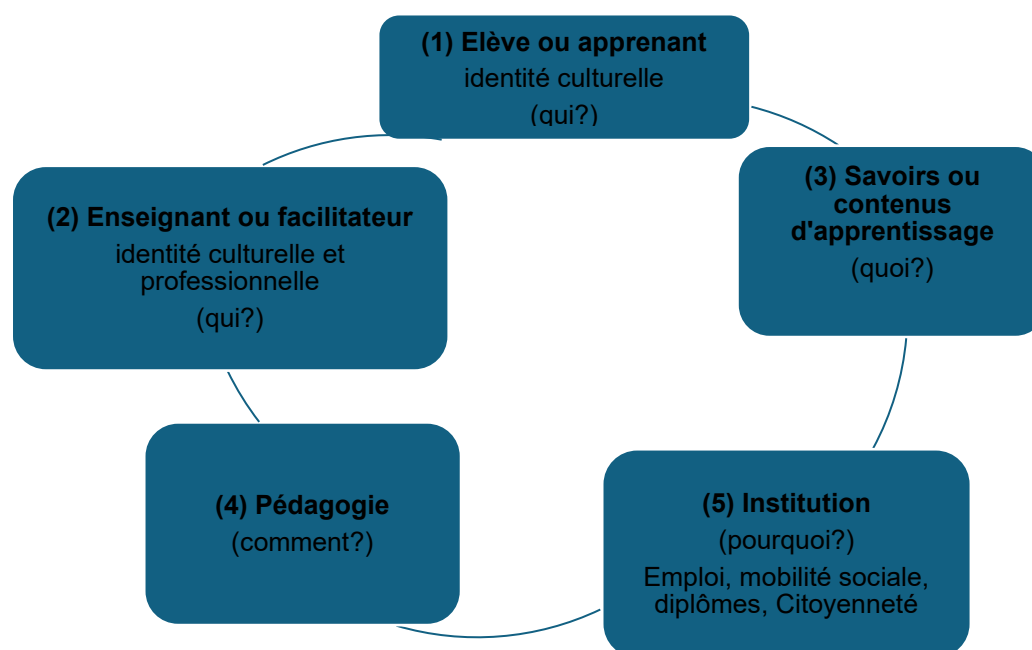


Figure 1. La culture et les cinq dimensions fondamentales de l'éducation - Source : élaborée par l'auteur.

Il me semble utile de situer l'importance de la culture dans les cinq dimensions illustrées dans la figure 1 ci-dessus.

Tout d'abord, l'apprenant entre dans un processus d'apprentissage avec sa culture, sa langue, sa personnalité, ses émotions, mais aussi par ses appartenances multiples et ses identités nationales, sociales et familiales. La première source de la diversité/altérité culturelle est donc l'apprenant qui ne peut pas laisser sa culture à l'extérieur du processus d'apprentissage. Mais le rapport de l'apprenant avec sa culture peut être conflictuel ou ambivalent. Si vous prenez l'exemple d'un réfugié qui a quitté son pays en raison de la guerre ou de violences armées, il peut avoir tendance à « oublier » ou occulter son origine culturelle. J'aime bien la phrase de Salman Rushdie : « L'homme n'a pas de racines, il a des pieds ». Ce que Rushdie veut dire est que seul un monde ouvert nous laisse une possibilité de survivre. Les hommes traversent des continents pour trouver le lieu où ils pourront se fixer, un temps fini ou infini. Car les hommes sont mouvants et fluides. Ce qui veut dire que même si nous héritons notre culture de nos ancêtres, rien n'interdit de voguer vers d'autres univers culturels et de faire des choix différents de ses parents. Cela exige une bienveillance à la culture

d'origine de l'apprenant mais dans le même temps une liberté laissée à l'apprenant de s'identifier ou pas à sa culture d'origine.

Ensuite, l'enseignant n'est pas culturellement neutre et anime sa classe et dirige son enseignement à partir de son expérience professionnelle et sa trajectoire de vie. D'où l'importance de la plus ou moins grande proximité de la culture de l'enseignant avec les cultures de ses élèves. Il est salubre de se demander si l'enseignant, par son origine ethnique, sa personnalité, sa langue peut jouer le rôle de modèle pour ses élèves (Hwang, Graff, Berends, 2023). C'est pour cette raison qu'il n'est pas souhaitable, ni productif sur le plan social et pédagogique de mettre des enseignants monoculturels (ou mono-ethniques), avec peu d'expérience de l'altérité culturelle, devant des classes multiculturelles. Dans certains contextes nationaux, les enseignants étaient considérés historiquement comme des représentants de l'État-Nation et il leur incombe de consolider ses fondements. Dans d'autres contextes, la profession enseignante peut être fermée implicitement ou explicitement à certains groupes ethniques (Villegas, Strom, Lucas, 2012).

La troisième dimension concerne les savoirs. Les savoirs scolaires et les curricula constituent ce qu'une société juge important de transmettre aux générations futures. D'où l'importance de distinguer le curriculum officiel, le curriculum réel et le curriculum caché (Perrenoud, 1993). Par exemple, les photos qui illustrent les manuels scolaires représentent différemment les groupes et les cultures, oublient certaines cultures et privilégient d'autres. Nous devons dans la mesure du possible faire en sorte que tous les apprenants se reconnaissent dans les curricula et les manuels officiels.

La quatrième dimension concerne la pédagogie qui n'est pas sans lien avec la culture puisque certaines traditions et cultures pédagogiques privilégient la transmission, la mémorisation, la discipline, la compétition, la persévérance et d'autres, la créativité, l'autonomie, le sens, le partage et le respect des aînés. Dans un livre publié par l'UNESCO, nous avons mis en évidence le fait que les *pédagogies des peuples autochtones* sont généralement holistiques et ne séparent pas *l'apprentissage de la spiritualité*, ni *l'individu du groupe* (Akkari, Fuentes, 2021). D'autres travaux de recherches mettent en lumière que certaines cultures privilégient des pédagogies centrées sur les travaux individuels, d'autres cultures

performent mieux dans des travaux de groupe. Donc l'essentiel est de varier les approches pédagogiques afin de toucher le plus grand nombre possible d'apprenants. Par conséquent, une école qui met en œuvre une multitude d'approches et d'instruments pédagogiques a le plus de chance d'être équitables envers tous les élèves.

La cinquième dimension concerne l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage. C'est l'institution qui donne la légitimité aux processus formels d'apprentissage. Par exemple, l'institution scolaire justifie les apprentissages par la nécessité d'avoir un emploi, d'espérer une mobilité sociale et de devenir citoyen. Cependant, l'institution scolaire n'a pas historiquement traité tous les apprenants d'une manière équitable. Les minorités socioculturelles et ethniques ont été scolairement ségréguées ou reléguées dans des écoles ou classes spécifiques à moindres exigences. Le système scolaire peut envoyer des signaux plus ou moins explicites à certains groupes pour leur signifier qu'ils seront probablement à la marge du système éducatif. À titre d'illustration, les minorités ethniques sont généralement surreprésentées dans les classes spéciales dans la plupart des pays de l'OCDE (Harry, 2014). Si certains groupes ethniques ne reconnaissent pas leur culture comme légitime et valorisée au sein de l'institution scolaire, ils peuvent faire preuve d'une attitude d'opposition et de refus de l'école (Ogbu, 2008). Comme ont pu le montrer les travaux de sociologie de l'éducation, la culture scolaire n'est pas neutre. Ainsi, selon Bourdieu et Passeron (1970), « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel » (p. 19). Ce pouvoir, parce qu'il s'appuie sur des rapports de force, reproduit une sélection arbitraire. Par l'intermédiaire de l'autorité pédagogique, l'action pédagogique tend à faire reconnaître comme légitime la culture arbitraire qu'elle inculque et impose aux classes dominées l'illégitimité de leur propre culture. Ainsi, l'un des effets de la scolarité obligatoire est la dévalorisation par les classes dominées de leur propre savoir et de leur savoir-faire au profit de la culture dominante à laquelle ils n'accèdent que faiblement. Il suffit de penser à la réduction de la diversité linguistique dans beaucoup de pays à la suite de l'instauration de l'obligation scolaire.

En définitive, le traitement inclusif de toutes les cultures dans les processus d'apprentissage scolaire est une posture contraire à l'ADN historique monoculturel et monolingue de l'école. Il traduit la nécessité d'un travail pédagogique de longue haleine et une responsabilité sociale, politique, éducative et pédagogique. Il relève d'une éthique du vivre et d'apprendre ensemble au-delà de nos différences socioculturelles.

2. L'école inclusive

Pourquoi nous parlons tellement de l'école inclusive aujourd'hui partout dans le monde ? Paradoxalement, la première réponse est que nous avons réussi à construire des sociétés humaines marquées par l'exclusion malgré la « démocratisation » et l' « internationalisation » et des écoles qui excluent en dépit de la massification et l'accroissement de l'accès à l'école.

Dans des sociétés nationales où la démocratisation formelle et la décolonisation ont progressé ces dernières décennies, des groupes plus ou moins importants continuent à être exclus, sur la base de leur appartenance (nationalité, ethnicité, genre, orientation sexuelle, mode de vie), de l'accès à des ressources matérielles ou symboliques. Au niveau international, l'ordre international est marqué par le désordre, la logique de la force militaire et des doubles standards dans l'approche des problèmes du monde. À l'école, la massification se combine avec l'école à plusieurs vitesses, de qualité pour certains et stérile pour d'autres.

Donc, il est crucial de comprendre que le discours sur l'inclusion peut masquer la réalité de complexe l'exclusion. L'exclusion est un processus complexe auquel contribuent tous les secteurs de la société. Les stratégies inclusives de participation à l'éducation exigent la reconnaissance de la différence sociale et aussi de la complexité des identités personnelles, ce qui peut nécessiter plus qu'un simple processus d'augmentation des attentes parmi les marginalisés afin d'assurer une inclusion équitable (Preece, 1999). L'une des raisons de l'échec des stratégies actuelles à développer des objectifs éducatifs et sociaux plus inclusifs est que la « théorie de la différence » n'est pas suffisamment prise en compte dans le curriculum ou l'approche pédagogique, y compris les relations de pouvoir entre les élèves et les enseignants (Preece, 2001).

3. Les obstacles majeurs

Dans cette partie de ma contribution, je souhaite mettre en exergue les obstacles à la prise en compte féconde de la culture dans les systèmes éducatifs contemporains. En effet, la prise en compte de la culture se réduit parfois à des représentations essentialistes et folklorisantes de l'altérité culturelle. Par ailleurs, certains observateurs envisagent la multiculturalité comme un facteur sapant la cohésion nationale et sociale.

Je traiterai successivement de deux obstacles, (1) l'essentialisation des cultures et (2) les menaces par rapport à la cohésion nationale et sociale que représentent la promotion du multiculturalisme et l'interculturalisme dans la société et à l'école.

En définitive, des lois et des financements pour favoriser l'inclusion des exclus sont des conditions nécessaires mais pas suffisantes pour une véritable inclusion. Cette dernière exige une transformation radicale de notre rapport à la différence, la normalité et l'altérité.

4. L'essentialisation des cultures

L'essentialisation des cultures consiste à réduire une culture à un ensemble de traits fixes, homogènes et immuables. C'est une simplification excessive qui ne rend pas compte de la complexité, de la diversité et du caractère dynamique de toutes les cultures. L'essentialisation conduit à la création de stéréotypes, c'est-à-dire à des généralisations simplistes et souvent erronées sur un groupe de personnes. Elle peut également renforcer les hiérarchies culturelles, en présentant certaines cultures comme étant naturellement « supérieures » et d'autres comme « inférieures ». Ce risque est bien présent à l'école puisque c'est une machine à créer des hiérarchies et des compétitions. Comme l'a si bien dit Albert Jaccard (1992, 2003), la fonction du système éducatif n'est pas de fournir au système économique les femmes et les hommes compétents dont il prétend avoir besoin. Son objectif prioritaire serait de participer à une tâche autrement décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres.

Dans un contexte de migrations internationales et de globalisation, l'essentialisme aboutit au réductionnisme qui réduit les individus uniquement à leur appartenance culturelle, ignorant ainsi leur appartenance sociale, leur genre, leur individualité et leur complexité ou même leur ambivalence ou hybridité culturelle.

Dans mon expérience de formateur d'enseignants et de chercheur, j'estime que le manque de connaissance sur les autres cultures et leurs histoires aboutit à une connaissance superficielle d'une culture cible, ce qui conduit le plus souvent à des généralisations hâtives à son propos. Même le monde de la recherche n'est pas exempt de généralisation essentialiste hâtive. Il suffit de penser aux chercheurs qui divisent le monde entre des pays/peuples « collectivistes » et d'autres qui seraient « individualistes » (Triandis, Gelfand, 2012). J'ai l'habitude de dire aux enseignants en formation de penser que même les cultures des élèves qui leur paraissent homogènes, stables ou immobiles sont en réalité le produit d'une interculturalisation à long terme. De plus, le contexte migratoire et le temps passé dans un pays d'accueil transforment aussi bien les enfants que les parents.

5. Les menaces supposées du multiculturalisme sur la cohésion sociale

Dans l'ouvrage « Approches interculturelles de l'éducation » (Akkari, Radhouane, 2019), nous avons distingué deux principaux leviers permettant l'introduction de ces approches dans l'éducation.

Le premier levier (*Bottom-up*), qu'on peut appeler par la base, correspond aux mouvements des droits civiques lancés par certains groupes ethniques pour mettre fin à la ségrégation raciale, à la discrimination et pour chercher l'égalité des droits. On l'a clairement vu à l'œuvre pendant des décennies aux États-Unis, en Afrique du Sud ou au Brésil. Dans ce genre d'émergence du multiculturalisme, l'essentiel et le leitmotiv est l'égalité des droits. On l'a bien observé avec la formule historique de Martin Luther King : Je rêve que mes quatre petits-enfants vivront un jour dans une nation où ils ne seront pas jugés sur la couleur de leur peau, mais sur la valeur de leur caractère. Je fais aujourd'hui un rêve ! Je rêve qu'un jour, même en Alabama, avec ses abominables racistes, avec son gouverneur à la bouche

pleine des mots « opposition » et « annulation » des lois fédérales, que là même en Alabama, un jour les petits garçons noirs et les petites filles blanches pourront se donner la main, comme frères et sœurs. Je fais aujourd'hui un rêve ! Pour sa part, Nelson Mandela a popularisé la notion de *Nation Arc-en-Ciel* en parlant de l'Afrique du Sud. Il a donné la priorité à la conciliation, au pardon et au vivre ensemble malgré les souffrances endurées par les noirs Sud-Africains.

Le deuxième levier d'émergence des approches interculturelles, qu'on peut appeler par le haut (*Top-down*), consiste pour certains pays à instaurer une politique publique basée sur le multiculturalisme (par ex. la politique fédérale du multiculturalisme au Canada) ou d'implémenter dans le système éducatif certaines innovations internationales favorables à l'interculturel comme celles promues par l'UNESCO (par ex. éducation à la paix et éducation à la citoyenneté mondiale) ou par le Conseil de l'Europe (Citoyenneté démocratique). Dans le cadre de ce deuxième levier, la difficulté est le passage de la théorie (multiculturalisme officiel) à la pratique, c'est-à-dire sa traduction dans le quotidien des institutions.

Quel que soit le levier utilisé, on voit que l'objectif réel de l'interculturalisme et du multiculturalisme en éducation est de préparer les apprenants à reconnaître la diversité humaine et le vivre ensemble avec une égalité de droits et de devoirs au-delà de nos différences culturelles.

Il est vrai que de nombreuses sociétés contemporaines affrontent des menaces sérieuses sur la cohésion sociale dont les racines sont à chercher ailleurs que dans le multiculturalisme contemporain. Il est plus pertinent de regarder la crise des systèmes politiques, la crise migratoire, la crise écologique et la mondialisation prédatrice comme sources principales. D'autres sociétés voient l'émergence de mouvements religieux ou politiques extrémistes. Évidemment, le multiculturalisme, créateur imaginaire des communautarismes, serait pour ces mouvements le coupable idéal des divisions. Le souvenir d'une cohésion politique et identitaire nationale n'est qu'une illusion. Même dans les sociétés les plus prospères économiquement, les divisions étaient toujours présentes mais relativement bien masquées par l'État-Providence et la relative prospérité économique. Je crois qu'il est de notre responsabilité en tant que chercheurs et citoyens de décortiquer et d'analyser les raisons profondes

qui amènent certains à penser, à tort je le crois, que l'interculturalisme et le multiculturalisme seraient une menace pour la cohésion sociale et une source de l'apparition des communautarismes.

6. L'importance de la posture de l'enseignant ou du formateur

La quatrième partie de ma contribution se focalise sur le travail pédagogique de l'enseignant dans la classe. Je préconiserai des *postures professionnelles favorables aux approches interculturelles de l'éducation*. Je souhaite souligner que *l'enseignant est l'acteur clé susceptible de rendre féconde la prise en compte des cultures dans les processus éducatifs*. Je me concentrerai sur quelques points d'une importance capitale dans la posture de l'enseignant.

- Posture de l'enseignant par rapport à la *différence et l'altérité culturelle* ;
- Posture de l'enseignant par rapport à *l'égalité et l'équité* ;
- Posture de l'enseignant par rapport à *l'éducabilité universelle*.

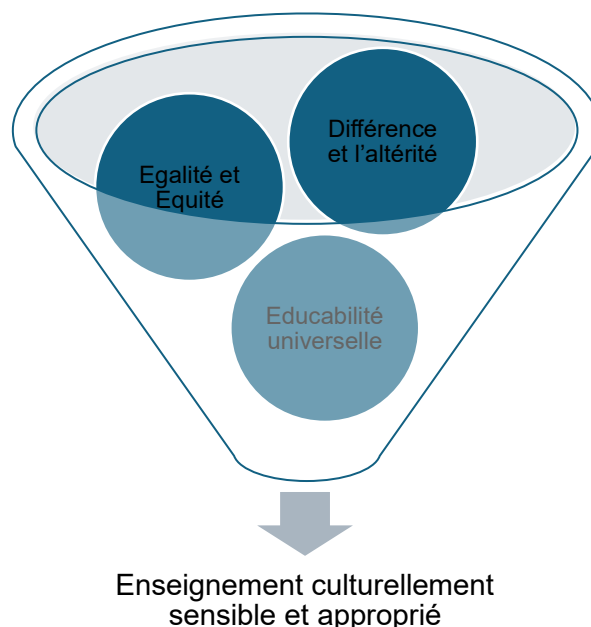


Figure 2. Les trois postures de l'enseignant utilisant les approches interculturelles –
Source : élaborée par l'auteur

7. Différence et altérité

En premier lieu, il est crucial de savoir comment l'enseignant se positionne face à la différence et l'altérité culturelle. Confronté à un élève ou un apprenant différent porteur d'une culture différente ou parlant une langue différente, l'enseignant peut adopter :

1. une posture consistant à penser que ce contact avec l'altérité culturelle équivaut à un *problème pédagogique à résoudre*

ou

2. une posture consistant à penser que le contact avec l'altérité est une *opportunité pour enseigner et apprendre autrement* en misant sur les relations interculturelles dans la classe.

La première posture est la plus naturelle et la plus utilisée par l'école tout au long de son histoire. En 1905, à la demande du gouvernement français, Binet et Simon ont élaboré une échelle métrique de l'intelligence qui a pour but de détecter les élèves en difficulté dans les jeunes classes. Quand, l'école est confrontée à un défi, comme celui de l'altérité culturelle, elle commence rarement à mettre en question ses approches, pédagogies et solutions. La deuxième posture comporte des défis pédagogiques importants mais mérite d'être tentée. Elle privilégie des changements dans la manière d'enseigner afin de tenir compte de la culture de l'apprenant. Il est bien sûr important durant la formation initiale de l'enseignant de travailler l'altérité culturelle. Quand j'interroge les enseignants en formation ou débutant sur les défis professionnels qu'ils ont dans les classes, souvent, ils rapportent la difficulté de « cadrer » certains élèves pour diverses raisons : hyperactivité, altérité culturelle, allophonie, besoins spécifiques, etc. Je rétorque que le verbe cadrer est pratiquement contraire à celui d'éduquer. Ce dernier signifie aider l'apprenant à sortir du cadre pour s'humaniser et réaliser son plein potentiel.

8. Égalité et équité

En second lieu, il est important pour l'enseignant d'adopter *une posture active par rapport à l'égalité et l'équité* au moins à l'école et dans la classe :

- *égalité de traitement pédagogique et d'égard/respect* envers tous les élèves,
- *prise en compte des conditions réelles d'existence et des ressources* limitées de certains apprenants : il est important de *donner plus d'attention pédagogique et de considération aux apprenants qui ont le plus besoin*,
- *diversifier les approches pédagogiques* afin qu'elles répondent aux besoins différents et aux styles d'apprentissage distincts des élèves.

Je vous invite à ne pas utiliser la formule habituelle consistant à dire, on est pour l'égalité des chances en éducation. L'égalité n'est pas une question de chance ou de destin. Elle dépend des conditions susceptibles de la favoriser. En réalité, l'égalité en éducation doit être abordée en même temps selon trois angles :

- égalité d'accès aux programmes et processus éducatifs,
- égalité de traitement bienveillant envers tous les apprenants,
- égalité des résultats d'apprentissages.

L'enseignant devrait se poser tous les jours, et pour chaque élève, la question de sa responsabilité par rapport à ces trois angles. La capacité de l'école d'agir sur les angles 1 et 2 est plus grande que celle concernant l'angle 3 car, en définitive, la décision d'apprendre revient toujours à l'apprenant même si un enseignant exemplaire peut la favoriser grandement.

En tant qu'éducateur, il est crucial que l'on soit au clair par rapport à l'égalité (traiter tous les apprenants de la même manière), à l'équité (donner plus d'attention aux plus fragiles) et à la justice (enlever les obstacles historiques et structurels qui empêchent certains apprenants de s'approprier les savoirs).

9. Éducabilité universelle

En troisième lieu, la notion d'éducabilité universelle m'est venue à l'esprit en lisant il y a longtemps le travail incontournable de Rosenthal & Jacobson (1968) sur l'effet pygmalion. Ensuite, j'ai pu aussi observer dans

mes propres recherches l'importance des attentes des enseignants en formation par rapport à certains phénomènes scolaires (Akkari, 2008). Il suffit d'un petit indice sur l'origine culturelle ou sociale de l'élève pour influencer les orientations pédagogiques et les décisions de l'enseignant.

L'altérité culturelle déstabilise et peut amener l'enseignant à émettre des jugements à l'emporte-pièce qui combinent essentialisme, racisme et discrimination. L'enseignant peut douter de la capacité d'un apprenant à apprendre et à réussir sur la base d'étiquetage et de stéréotypes négatifs.

Je crois important que l'enseignant puisse avoir une posture *d'éducabilité universelle envers tous les apprenants*, y compris ceux qui, en raison de leur comportement ou appartenance sociale ethnique ou culturelle, peuvent susciter un doute sur leur éducabilité.

Croire en l'éducabilité universelle de tous les apprenants est l'un des piliers de l'éthique professionnelle dans l'enseignement. L'enseignant n'a pas le droit de douter de l'éducabilité d'autrui. Sinon, il doit rapidement changer de métier.

Conclusion

En définitive, les approches interculturelles inclusives en éducation se traduisent par deux compétences essentielles. La première compétence consiste à utiliser l'égalité de traitement des apprenants si leur différence culturelle les met en situation de précarité, vulnérabilité, d'infériorité ou de discrimination. La deuxième compétence, aussi importante que la première, consiste à tenir compte de l'altérité/différence culturelle des apprenants, si l'égalité formelle va les dépouiller de caractéristiques culturelles propres nécessaires à leur bien-être et donc de leur identité culturelle. Quand des groupes culturels comme les Amérindiens ou certains peuples africains appellent l'école toujours comme *l'école des blancs*, cela signifie que la forme scolaire n'a jamais réussi à articuler différence et égalité pour ces groupes. Si un élève Mapuche réussit à l'école et est considéré par les autres comme n'étant plus mapuche, c'est que l'école et la société n'ont pas réussi une interculturalité inclusive.

Ces deux compétences sont nécessaires et mobilisables en même temps dans un équilibre incertain et fragile. C'est pour cette raison que l'interculturalité, l'inclusion et l'altérité sont intéressantes à découvrir, car c'est un processus complexe dont le résultat n'est jamais garanti à l'avance.

Biographie

Akkari, A. 2008. Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. In : Perregaux C. (éd.), *Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience : une interculturalité nécessaire ?*, Paris : L'Harmattan, p. 52-65.

Akkari, A., Radhouane, M. 2019. *Les approches interculturelles en éducation. Entre théorie et pratique*, Québec : Presses de l'Université Laval.

Akkari, A., Fuentes, M. 2021. *Repenser l'éducation : alternatives pédagogiques du Sud*. Paris : UNESCO. [En ligne] : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377797> [consulté le 20 août 2025].

Bourdieu, P., Passeron, J-C. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Jacquard, A. 2003. *Une éducation sans autorité, ni sanction ?* Paris : Grasset.

Jacquard, A. 2010. *Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je décrète*. [En ligne] : <https://www.skolo.org/2006/10/10/moi-albert-jacquard-ministre-de-leducation-je-decrete/> [consulté le 20 août 2025].

Harry, B. 2014. « The disproportionate placement of ethnic minorities in special education ». *The Sage handbook of special education*, 1, p. 73-95.

Hwang, N., Graff, P., Berends. 2023. « Timing and frequency matter: Same race/ethnicity teacher and student achievement by school level and classroom organization », *Educational Policy*, 37 (5), p. 1349-1379.

Ogbu, J. U. 2008. *Minority status, oppositional culture, & schooling*. New York : Routledge.

Perrenoud, P.1993. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76.

Preece, J. 1999. Difference and the discourse of inclusion. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 1 (2), 16-23.

Preece, J. 2001. Challenging the discourse of inclusion and exclusion with off limits curricula. *Studies in the Education of Adults*, 33 (2), p. 201-216.

Rosenthal, R., J.1968 *Teacher Expectation and Pupils'Intellectual Development*. Holt: Rinehart & Winston.

Triandis, H. C., Gelfand, M. J. 2012. A theory of individualism and collectivism. In: Van Lange P.A. M., Kruglanski, A. W. Higgins E.T. (éd.), *Handbook of theories of social psychology*. Los Angeles: Sage, p. 498-520

Villegas, A. M., Strom, K., Lucas, T. 2012. « Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: An elusive goal », *Equity & Excellence in Education*, 45 (2), p. 283-301.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Impact de l'approche neurolinguistique sur l'estime de soi et la motivation des apprenants en français langue étrangère

Behrooz Rahnama

Université Tarbiat Modares, Iran

behrooz@modares.ac.ir

<https://orcid.org/0009-0004-3212-2966>

Roya Letafati

Université Tarbiat Modares, Iran

letafati@modares.ac.ir

<https://orcid.org/0009-0007-8907-0839>

Reçu le 14-03-2025 / Évalué le 15-05-2025 / Accepté le 10-07-2025

Résumé

S'inspirant des récents progrès des neurosciences, l'*approche neurolinguistique* (ANL) s'est fait connaître ces dernières années comme un nouveau paradigme dans la didactique des langues étrangères et secondes. En effet, c'est le *Français Intensif* (FI) canadien, un programme d'enseignement spécifique, qui est à l'origine de cette approche ; l'expérimentation réussie dudit programme a entraîné sa diffusion à l'échelle nationale, voire internationale ; dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes proposé d'examiner l'incidence de l'ANL sur l'estime de soi et la motivation des adultes débutants. Le public étudié se composait de 32 apprenants de FLE (niveaux A1-A2), dont 15 ont suivi le programme d'ANL et 17 un enseignement courant à l'Institut de langues Océan, à Tabriz. Cette étude, menée en 2023 et 2024 selon une approche hypothético-déductive, s'est appuyée sur des questionnaires, des documents, des observations et des tests pour la collecte des données, pendant et après deux semestres consécutifs (108 heures de cours). Les résultats montrent que les « situations de communication authentiques » et les « stratégies interactives » prônées par l'ANL exercent un effet significatif sur l'estime de soi et la motivation des apprenants en FLE.

Mots-clés : approche neurolinguistique, estime de soi, motivation, adulte débutant, français langue étrangère

Impacto del enfoque neurolingüístico en la autoestima y la motivación de los estudiantes de francés como lengua extranjera

Resumen

Inspirado por los recientes avances en neurociencia, el *enfoque neurolingüístico* (ENL) ha emergido en los últimos años como un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. De hecho, el programa específico de enseñanza de

Francés Intensivo canadiense (FI) está en el origen de este enfoque; su exitosa experimentación propició su difusión a escala nacional e incluso internacional. En el marco de esta investigación, nos propusimos examinar el impacto del ENL en la autoestima y la motivación de adultos principiantes. La población del estudio estuvo compuesta por 32 estudiantes de FLE (niveles A1-A2), de los cuales 15 siguieron el programa de ENL y 17 un curso regular en el Ocean Language Institute de Tabriz. Este estudio, realizado entre 2023 y 2024 con un enfoque hipotético-deductivo, se basó en cuestionarios, documentos, observaciones y pruebas para la recopilación de datos, durante y después de dos semestres consecutivos (108 horas de clase). Los resultados muestran que las “situaciones de comunicación auténtica” y las “estrategias interactivas” propugnadas por el ENL tienen un efecto significativo en la autoestima y la motivación de los estudiantes de FLE.

Palabras clave: enfoque neurolingüístico, autoestima, motivación, adulto principiante, francés como lengua extranjera

Impact of the neurolinguistic approach on the self-esteem and motivation of students of French as a foreign language

Abstract

Inspired by recent advances in neuroscience, the *neurolinguistic approach* (NLA) has emerged in recent years as a new paradigm in the teaching of foreign and second languages. Indeed, the Canadian *Intensive French* (FI) program, a specific instructional model, lies at the origin of this approach; its successful implementation led to its dissemination on a national and even international scale. Within the framework of this research, we aimed to examine the impact of the NLA on the self-esteem and motivation of adult beginners. The study population consisted of 32 FLE learners (levels A1–A2), 15 of whom followed the NLA program and 17 a regular course at the Ocean Language Institute in Tabriz. This study, conducted in 2023 and 2024 using a hypothetico-deductive approach, relied on questionnaires, documents, observations, and tests for data collection during and after two consecutive semesters (108 hours of instruction). The results show that the “authentic communication situations” and “interactive strategies” promoted by the NLA have a significant effect on the self-esteem and motivation of FLE learners.

Keywords: neurolinguistic approach, self-esteem, motivation, adult beginner, French as a foreign language

Introduction¹

Bien que l'étude scientifique du domaine d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères/secondes ait commencé par la

¹ Behrooz Rahnema a pris en charge l'introduction, le développement théorique, l'application de l'ANL et la conclusion ; Roya Letafati s'est centrée davantage sur l'analyse des données recueillies et des résultats.

linguistique et la psychologie, de vastes recherches interdisciplinaires s'effectuent aujourd'hui pour une meilleure analyse de ce domaine, parmi lesquelles on peut citer la neurocognition qui relie les neurosciences à l'étude du fonctionnement du cerveau lors de l'apprentissage/acquisition et de la communication. En fait, grâce aux progrès importants des neurosciences et de l'imagerie cérébrale, l'étude des défis et problématiques liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères/secondes est devenue plus précise et objective, de sorte qu'à l'époque actuelle, les processus physiologiques impliqués dans le fonctionnement du cerveau sont montrés à l'aide d'images réelles ; adoptant une nouvelle perspective dans la didactique des langues étrangères/secondes, l'approche neurolinguistique (ANL) a projeté de favoriser la meilleure performance des apprenants en appliquant les dernières découvertes des neurosciences. Il convient également de noter que dans cette approche, l'habileté à communiquer (soit à l'oral, soit à l'écrit) est privilégiée ; la naissance de l'ANL remonte à 1998 où Claude Germain et Joan Netten, deux universitaires, ont mis à l'épreuve un programme d'enseignement spécifique, français intensif (FI), dans un contexte où l'influence des neurosciences dans le domaine d'éducation était croissante. Ce programme a d'abord été testé auprès des scolaires canadiens dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde (FLS) pour accroître le nombre d'élèves bilingues ; les résultats prometteurs du FI l'ont fait étendre à tout le Canada. Par la suite, Germain et Netten ont tenté de préciser les principes de base de l'ANL afin que d'autres programmes d'enseignement adaptés à différents groupes et contextes puissent être élaborés. En 2010, l'ANL sensibilise des experts hors Canada pour la première fois. En effet, l'Université normale de Chine du Sud, en collaboration avec Claude Germain, a mis en œuvre un programme adapté qui suivait les principes de l'approche. Rappelons aussi que la dénomination « ANL » a vu le jour en Chine. Enfin, l'utilisation de l'approche s'est répandue dans d'autres parties du monde, comme Taïwan, l'Iran, le Japon, la France, etc. (Gettliffe, 2020 : 143).

L'« estime de soi » est définie comme un jugement qu'un individu porte sur sa propre valeur et il faut la distinguer de la « confiance en soi ». En effet, cette dernière renvoie davantage aux capacités qu'aux valeurs (Larivey,

2002) ; la « motivation » englobe le besoin, la cognition, l'émotion et les événements externes qui donnent force et orientation au comportement (Reeve, 2008 : 7). En d'autres termes, elle est passée pour un ensemble d'agents qui encouragent une personne à adopter une méthode et un effort spécifiques afin d'atteindre ses objectifs. De plus, elle, relevant du système limbique, joue un rôle déterminant dans l'apprentissage/acquisition (Paradis, 1994 : 393). C'est pourquoi, dans ce travail, nous nous sommes intéressés à étudier l'influence de l'approche neurolinguistique sur l'estime de soi et la motivation des apprenants en FLE. Ainsi, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

1. Quels effets les principes et les stratégies de l'approche neurolinguistique auraient-ils sur l'estime de soi des apprenants adultes en FLE (niveaux A1-A2) ?
2. Dans quelle mesure l'application de l'ANL pourrait-elle aider à développer la motivation du public étudié ?

Pour les questions ci-dessus, les hypothèses suivantes sont évoquées selon nos études préliminaires :

1. On s'attend à ce que les principes et les stratégies de l'approche neurolinguistique (tels que : parler, lire et écrire via des thèmes portant sur des intérêts, vécus et expériences de l'apprenant) promeuvent l'estime de soi et l'égo des membres du groupe expérimental. D'ailleurs, l'accent mis, par cette approche, sur la participation active de tous les apprenants de la classe créera une confiance en soi et un sentiment d'appartenance à un groupe. En effet, plus un apprenant utilise la langue étrangère/seconde, plus sa confiance en soi augmentera et par conséquent, son apprentissage/acquisition en seront affectés.
2. Nous sommes d'avis que la création de situations de communication authentiques en salle de classe, préconisée par l'ANL, pourrait provoquer le « désir de communiquer » auprès des apprenants débutants en FLE. Alors, ce désir de communiquer va, à son tour, activer le système limbique qui est à l'origine de la motivation. Le recours à des stratégies interactives, à des documents authentiques et à la pédagogie de projet exerceraient

également un effet bénéfique sur le processus d'apprentissage/acquisition des apprenants.

Dans cet article, notre public étudié est composé de 32 adultes qui apprennent le français à l'institut de langues Océan à Tabriz, capitale de la province de l'Azerbaïdjan oriental (au nord-ouest de l'Iran). Divisés en deux groupes dont 15 membres constituent le groupe expérimental et 17, celui de contrôle (niveau débutant), ils ont commencé leur formation en même temps ; étant donné que le manuel « Alter Ego+ » est considéré comme la méthode la plus utilisée dans les instituts de langues en Iran, nous avons donc décidé d'en profiter pour le groupe de contrôle (Mohammadi, 2019 : 41). Par ailleurs, ladite méthode a aussi été adaptée, pour le groupe expérimental, conformément aux principes et stratégies de l'approche neurolinguistique. Il convient d'ajouter que les recommandations du « Cadre européen commun de référence pour les langues² » sont également prises en compte dans cet ouvrage. Cependant, la révision finale et l'approbation du contenu et de la structure de la méthode enseignée pour le groupe expérimental ont été effectuées sous la supervision d'experts (notamment Claude Germain) et l'enseignant de l'ANL a reçu sa formation appropriée. Le temps consacré à la formation de chaque groupe atteint 108 heures (pour une durée de 6 mois) en 2023 et 2024 ; notre approche générale, dans cette recherche, sera hypothético-déductive.

Lors de l'apprentissage/acquisition de la langue étrangère, en l'occurrence le français, nous avons bénéficié d'observations, ainsi que de documents. De plus, un test standard a été prévu pour les deux groupes afin d'évaluer leurs compétences. En effet, les méthodes utilisées dans l'examen DELF permettent d'estimer les capacités d'utilisation de la langue dans les quatre compétences de base (Germain *et al.*, 2018 : 11). Il est à noter que le DELF A2 a été choisi pour évaluer les performances des apprenants, car ce niveau est conseillé, par CECRL, à ceux ayant reçu de 100 à 160 heures de formation. Enfin, un questionnaire, selon l'échelle de Likert, a été conçu pour les apprenants du groupe expérimental en vue de recueillir certaines données qualitatives liées à la recherche.

² CECRL.

1. Genèse de l'approche neurolinguistique

1.1. Français intensif au Canada

Le français intensif (FI) est conçu, en 1997, par Claude Germain et Joan Netten, deux universitaires canadiens. Un an après, il est mis en place chez des élèves âgés de 10 à 11 ans afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde (FLS). Les résultats probants de ce programme, surtout en développement de la communication spontanée, favorisent son extension dans tout le Canada. Alors, il est aussi utilisé pour les élèves du secondaire et du collégial. Une étude menée par les concepteurs de l'approche montre que :

[...] le programme a permis de développer l'estime de soi des élèves ainsi que leur confiance. Les plus timides sont aussi plus à l'aise pour prendre la parole alors que tous rapportent un grand enthousiasme à communiquer en français. Les élèves ont aussi développé leur autonomie notamment dans la consultation de ressources externes (dictionnaires, grammaire, Internet). Ils prennent plus facilement des initiatives et sont souvent leaders de groupe dans les années suivantes. Finalement, ces élèves ont un plus grand sentiment d'appartenance à un groupe (Germain, Netten, 2004 : 408).

La première caractéristique du FI concerne le fait qu'il tire avantage des recherches en neurosciences. Une littérature spécifique et l'authenticité de la communication font également partie des principales originalités du programme.

1.2. Approche neurolinguistique en Chine

En 2010, l'Université Normale de Chine du Sud a cherché à développer un programme d'enseignement spécifique conformément aux recommandations de Claude Germain, période à laquelle est apparue la dénomination « approche neurolinguistique », et à examiner son impact sur l'apprentissage/acquisition et l'enseignement de la langue française. Ainsi, entre 2011 et 2013, quatre classes d'étudiants de première année (18 ans) ont été comparées entre elles. Au cours de la première année, 28 étudiants du groupe expérimental ont été étudiés par rapport à 27 étudiants du groupe de contrôle. Le groupe expérimental devait être formé pendant 12 heures de cours hebdomadaires (220 heures annuelles) selon

les principes de l'ANL. Quant aux étudiants du groupe de contrôle, ils ont été sélectionnés dans une autre université ; ils ont suivi 238 heures de formation via une méthode traditionnelle chinoise. Les résultats du test OPI³ révèlent que les étudiants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe de contrôle en « expression orale » (compétence en communication spontanée/interaction orale), tandis que le groupe de contrôle avait profité de plus de temps de formation que le groupe expérimental. Au cours de la deuxième année, le groupe expérimental était composé de 26 étudiants et leur durée de formation atteignait 600 heures par an. Mais en ce qui concerne le groupe de contrôle, 28 participants étaient formés durant 706 heures. Les résultats étaient cette fois-ci statistiquement significatifs, car le score moyen du groupe expérimental était supérieur à celui du groupe de contrôle. Pour ce qui est de « l'expression écrite », les résultats obtenus après deux ans ont montré que le groupe expérimental avait plus de succès que le groupe de contrôle. Par exemple, le nombre de mots et de phrases produits par les apprenants du groupe expérimental était plus élevé que celui du groupe de contrôle. De plus, ce dernier a commis plus d'erreurs. D'ailleurs, le Test national de français comme spécialité niveau 4 en Chine (TFS4) a été utilisé en deuxième année pour les deux groupes ; bien que le groupe expérimental ait enregistré un avantage relatif (la dictée exceptée) dans ce test, les résultats n'ont pas indiqué de différence significative. En tout état de cause, les observations des cours prouvent que :

[...] privilégier l'authenticité des échanges en salle de classe incite les apprenants à une plus grande implication. La langue envisagée comme outil de communication encourage les interactions entre les membres du groupe dont l'enseignant est le chef d'orchestre. L'élaboration de projets collaboratifs crée la cohésion d'un groupe qui s'entraide. L'ensemble amène une plus forte estime de soi et donc le plaisir d'interagir.

En 2014, le lycée Nanhai, situé non loin de l'Université normale de Chine du Sud, s'est également proposé d'appliquer l'ANL chez ses adolescents chinois. Une expérimentation a donc été réalisée de 2014 à 2016. Le groupe expérimental de cette étude était composé de 95 apprenants qui recevaient

³ Oral Proficiency Interview.

environ 10 heures de formation (basée sur les principes de l'ANL) par semaine. À la fin de la première et de la deuxième année, la durée totale des cours avait atteint 520 heures ; le groupe de contrôle comprenait 51 apprenants dont le total des heures de formation était de 700 après deux ans ; le test DELF A1 a été utilisé pour évaluer les compétences des deux groupes en première année. Les résultats montrent que le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats en « expression orale ». Mais en « compréhension orale et écrite », le groupe de contrôle a eu plus de succès. Cependant, dans « l'expression écrite », les résultats ne sont pas significatifs. À la fin de la deuxième année, les deux groupes ont été évalués par le DELF B1. Les résultats ont révélé que dans la « compréhension orale », le groupe expérimental a surpassé le groupe de contrôle. Toutefois, ce qu'il faut retenir du deuxième test, c'est que les performances des deux groupes, en termes d'expression orale, de compréhension et expression écrites, étaient presque les mêmes (Gettliffe, 2020 : 141-151).

1.3. Approche neurolinguistique en dehors de la Chine

En 2015, une étude a été menée à l'Université Da-Yeh, à Taïwan, qui portait sur l'impact de l'ANL dans des contextes semi-intensifs. Ainsi, la formation de 20 étudiants de cette université a été réalisée en utilisant l'approche neurolinguistique et un manuel adapté sur la base des « Unités chinoises » déjà élaborées pour les étudiants chinois. Ils suivaient environ 6 heures de formation par semaine (atteignant 160 heures par an). En 2016, sept étudiants formés par l'ANL ont passé le test de langue étrangère du ministère des Sciences de Taïwan ; les 203 autres étudiants inscrits au test avaient été formés à l'aide d'une méthode autre que l'ANL. La comparaison des résultats des deux groupes révèle que les premiers ont obtenu une meilleure moyenne en « compréhension orale » que les autres candidats. En « compréhension écrite », le score moyen des 7 apprenants est légèrement inférieur à celui des 203. De plus, selon des données qualitatives, l'application de l'ANL a rendu l'expression orale des étudiants plus fluide et leur niveau de langue semble plus homogène ; ils s'entraînent même plus facilement (Chang, 2017 : 41).

Dans une autre recherche effectuée à l'enseignement supérieur, le cas de 20 étudiants de niveau débutant a été étudié à l'Université du Québec à

Montréal (2016) dont la durée de formation était de 3 heures par semaine (contexte non intensif) ; les étudiants de cette étude ont été formés pendant 4 semaines via l'ANL. Les résultats montrent que leur « compétence en communication spontanée » a été positivement affectée par l'approche. En d'autres termes, sur les 130 « énoncés produits » par les étudiants, 118 ont été réalisés sans erreur. Il convient de noter que ces derniers ont démontré une capacité presque égale à produire des « phrases interrogatives et déclaratives », alors que dans la plupart des autres classes, les étudiants sont limités à la production unique de « phrases déclaratives » (Hamdani Kadiri, 2016 : 143).

En 2017, plusieurs enseignants au Japon ont entrepris de rendre compte des effets de l'application de l'ANL dans un contexte non intensif. En effet, la durée des cours qu'ils enseignaient variait de 90 minutes à 3 heures par semaine, et ils utilisaient des « Unités chinoises ou canadiennes » en fonction de leur situation. Il existait également des cours intensifs de 11 heures par semaine, d'une durée de 2 à 10 semaines. Dans l'ensemble, les enseignants étaient satisfaits de l'impact de l'approche neurolinguistique sur le développement de la « compétence en communication spontanée » des apprenants. Alors que la culture japonaise ne permet toujours pas d'interactions verbales aisées dans des situations sociales, dans le cadre de cours dispensés d'après l'ANL (à l'Institut Français de Tokyo), les observations confirment la possibilité d'une interaction verbale efficace entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes (Cartier *et al.*, 2017 : 81-85).

Dans une étude menée en 2019 au Centre de langue française pour étrangers de l'Université d'Angers (France), l'incidence des stratégies pédagogiques de l'ANL sur la préparation à l'examen du DUEF ou DU (Diplôme Universitaire d'Études Françaises) a été examinée. Le public étudié dans cette recherche était composé de 32 étudiants au niveau B1 qui devaient être formés pendant 6 mois. Les résultats révèlent une meilleure performance des processus de « compréhension orale » des apprenants formés par l'approche neurolinguistique. De plus, la modification faite dans les stratégies d'enseignement de la « compréhension écrite » selon l'ANL a également eu un effet positif et significatif (Boissel, 2020 : 77).

1.4. Approche neurolinguistique en Iran

En Iran, le développement de l'approche neurolinguistique s'est amorcé à partir du milieu des années 2010, parallèlement à l'intérêt croissant pour les méthodologies communicatives dans l'enseignement du français langue étrangère. Toutefois, de rares chercheurs iraniens ont entrepris d'examiner l'efficacité de cette approche dans le contexte local.

De 2016 à 2017, l'application de l'ANL a été étudiée à l'Université Tarbiat Modares de Téhéran. Dans cette recherche, l'effet de l'approche neurolinguistique sur l'expression et la compréhension orales des apprenants iraniens en FLE a été abordé. Le public étudié dans cette enquête était composé de 20 apprenants adultes iraniens au niveau débutant (groupe expérimental : 10 participants, groupe de contrôle : 10 participants) qui apprenaient le français aux instituts de langue pendant 5 mois (120 heures de cours). Les résultats obtenus indiquent que l'ANL a eu un effet positif sur l'« expression orale » des apprenants. En fait, le score moyen d'« aisance à communiquer » du groupe expérimental était plus élevé que celui du groupe de contrôle. Le groupe expérimental a également obtenu de meilleurs résultats en « précision linguistique ». Cependant, la « compréhension orale » du groupe de contrôle était meilleure que celle du groupe expérimental (Mohammadi *et al.*, 2019 : 32).

Il convient également de mentionner qu'une autre recherche a été menée durant la période de la pandémie de Covid-19 afin d'étudier l'impact de cette approche sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Cependant, cette étude, réalisée entièrement en ligne et portant sur un échantillon restreint de moins de dix apprenants, n'a pas été retenue dans le présent travail.

2. Principes et stratégies de l'approche neurolinguistique

L'ANL s'appuie en grande partie sur les résultats des recherches de Michel Paradis, de Nick Ellis et de Norman Segalowitz. Elle est également influencée par la perspective de Vygotsky sur l'interaction sociale. En fait, un trait distinctif important de cette approche concerne le développement séparé de la « compétence linguistique implicite » et du « savoir

métalinguistique » qui découle des recherches de Michel Paradis et de Nick Ellis ; selon la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis, la compétence linguistique implicite et le savoir métalinguistique doivent être complètement distingués l'un de l'autre. Il considère que le savoir métalinguistique est une connaissance acquise de manière consciente et à travers des explications claires des règles grammaticales et du vocabulaire d'une langue, tandis que la compétence linguistique implicite s'acquiert uniquement par l'utilisation orale de la langue dans une situation de communication authentique (sous la forme d'une phrase). Dans l'ANL, la compétence linguistique implicite est désignée comme la « grammaire interne » qui résulte de l'utilisation et de la réutilisation du langage. Pour ainsi dire, il s'agit de la création d'un modèle ou d'un réseau de connexions neuronales dans le cerveau. Quant au savoir métalinguistique, il est dénommé la « grammaire externe » par l'approche. Dans ses recherches, Paradis montre que le savoir métalinguistique/grammaire externe provient de la « mémoire déclarative » et, par contre, la compétence linguistique implicite/grammaire interne est associée à la « mémoire procédurale » (Germain, Netten, 2013 : 172-187).

La grammaire externe peut facilement être enseignée en salle de classe, ce qui n'est pourtant pas le cas pour la grammaire interne, car cette dernière est considérée comme un « savoir-faire » et les programmes d'enseignement actuels n'ont jusqu'à présent pas réussi à conduire la majorité des apprenants à l'acquisition de la compétence en communication spontanée. De plus, malgré le fait que plusieurs de ces programmes et manuels prétendent privilégier une approche communicative, il faut admettre qu'en pratique, c'est le savoir métalinguistique qui est priorisé ; Michel Paradis croit que la mémoire procédurale est plus efficace dans l'apprentissage/acquisition des langues que la mémoire déclarative. Ainsi, dans l'ANL, le « sens du langage » a plus d'importance que sa forme, si bien que la grammaire interne est d'abord acquise inconsciemment et sans se focaliser sur la forme du langage. Dans ce sens, une attention particulière a été accordée à la « pédagogie de projet ». En effet, le contenu à enseigner commence par plusieurs microprojets en série et se termine par un projet final, tous structurés les uns par rapport aux autres en vue de créer des activités intéressantes et

cognitivement contraignantes pour les apprenants et d'évoquer des situations de communication authentiques. Par conséquent, les activités primitives seront liées aux activités futures et nécessiteront la « participation continue de toute la classe ». D'ailleurs, cette organisation sérielle du contenu aura pour conséquence un « enseignement en spirale » qui permettra à l'enseignant d'aider les apprenants dans leur parcours via des révisions régulières des connaissances déjà apprises/acquises, ainsi qu'une augmentation progressive du niveau des activités et de la structure linguistique (Paradis, 1994 : 393-419).

Michel Paradis est d'avis que le recours à une « situation de communication authentique » déclenche le « désir de communiquer » chez l'apprenant, activant ainsi le « système limbique », ce qui conduit finalement à la « motivation ». En d'autres termes, le désir de communiquer est provoqué dans le cas où l'apprenant a la possibilité d'établir une véritable communication dans un domaine familier et personnel. Alors, pour créer de la motivation, il doit parler, lire et écrire sur des thèmes qui découlent de ses propres expériences personnelles ; si ce qui est attendu, comme « output », de l'apprenant est imposé de l'extérieur, la communication ne sera donc pas authentique. Ainsi, dans une communication authentique, l'apprenant est à même de parler, de la même manière que dans sa langue maternelle, sur n'importe quel thème qu'il désire et d'exprimer ses opinions et pensées dans la langue étrangère/seconde ; d'après Ellis, la compétence en communication spontanée ne se développe que dans des conditions où une véritable communication a lieu et où l'apprentissage seul de la forme linguistique (stockée dans la mémoire déclarative) est évité. Segalowitz (2010) emploie le concept de « processus de transfert approprié » pour expliquer que la fluence cognitive est optimale au moment où les données sont encodées dans un contexte proche de celui de leur récupération en mémoire. Selon lui, lorsque le cerveau reçoit des données, il stocke ou encode ces données avec toutes les caractéristiques contextuelles (soit linguistiques, soit extralinguistiques), ou plutôt, plus le contexte d'utilisation de la langue est similaire au contexte d'encodage, plus il est probable d'établir une communication appropriée et facile. Aussi, l'approche neurolinguistique rejette-t-elle les simulations et structures linguistiques artificielles et hors

contexte. Ainsi, prêter attention aux situations de communication authentiques améliore la « confiance en soi » et l'« estime de soi » de l'apprenant. Au fait, les apprenants timides et réservés, qui ont des difficultés à parler, surmontent leur problème à l'aide de cette approche. Sur la base des recherches et théories mentionnés, l'ANL tente de créer, en salle de classe, des conditions qui sont proches des conditions réelles d'utilisation d'une langue étrangère/seconde, de telle sorte que la langue d'enseignement sera en langue cible et que l'enseignant devra poser des questions tout à fait réalistes en classe afin que chaque individu donne une réponse personnelle en fonction de ses circonstances, de ses désirs et de ses pensées. Par ailleurs, cette approche profite des documents authentiques (non pédagogiques) tels que des textes de presse, des textes littéraires, des films, etc. qui ont été produits par un locuteur natif de la langue cible en vue d'une communication authentique ou d'une transmission de message (Germain, Netten, 2012 : 85-114).

L'impact positif de l'interaction sociale sur le développement cognitif de l'enfant a été étudié par de nombreux chercheurs, dont Vygotsky. Selon ce dernier, les interactions sociales permettent à l'enfant d'intérioriser la culture dans laquelle il vit. En effet, les interactions sociales sont considérées comme un pont reliant différentes étapes du développement ; en psycholinguistique, on distingue « input » et « processus » : l'input est un énoncé qu'un locuteur produit dans le but d'être entendu et compris par un interlocuteur. Mais en ce qui concerne le processus, il inclut ce qui est inconsciemment sélectionné par l'interlocuteur parmi toutes les données produites de l'input. L'interaction sociale joue un rôle crucial dans l'augmentation de la quantité et de la qualité du processus, car elle agit comme intermédiaire entre l'input et le processus ; une classe, dans laquelle la grammaire est enseignée de manière explicite, bénéficie de plus de données qu'une autre qui exploite des activités pratiques pour guider les apprenants vers l'acquisition de la grammaire par l'observation, le raisonnement et l'exploration. Par conséquent, dans les cours qui s'appuient sur l'action, du fait qu'il y a plus d'interaction sociale, le processus sera plus important que dans un cours explicatif (enseignement explicite). Ainsi, les règles sont mieux acquises grâce à des activités pratiques ; l'approche neurolinguistique postule que l'utilisation, la réutilisation et l'exploitation

continues de la structure linguistique dans les interactions sociales conduisent au développement de compétences implicites. C'est pourquoi l'enseignement interactif a été pris en compte dans l'ANL pour développer la grammaire interne et la compétence de communication spontanée. De plus, la réalisation de projets en groupe, préconisée par cette approche, créera davantage d'interaction linguistique entre les apprenants. Alors, une activité collective permet aux apprenants, se servant de la structure de surface (forme) pour viser la structure profonde (sens), de discuter de divers thèmes (souvent intéressants et personnels) et de partager leurs opinions et leur compréhension dans une situation de communication authentique, ce qui causera l'amélioration des compétences linguistiques, de communication et de compréhension orale (Germain, 2017 : 16-27).

3. Analyse des données⁴

En menant une étude de terrain, il a été constaté plus d'enthousiasme et de ferveur auprès des apprenants du groupe expérimental que chez ceux du groupe de contrôle. En réalité, tous les membres du groupe expérimental ont participé activement et volontairement en salle de classe et, les séances initiales exceptées, ils se sont presque tous efforcés de se surpasser les uns les autres dans la construction de phrases, l'expression de leurs opinions, pensées, sentiments, champs d'intérêt et expériences personnelles en français. Dans ce groupe, la peur et l'hésitation de parler (ayant pour cause la commission d'une faute/erreur et l'humiliation) ont eu tendance à s'estomper, car, d'une part, l'enseignant a déjà transmis la structure langagière requise (phase de modélisation) aux apprenants au moyen de la pratique et de la répétition, et d'autre part, s'il y avait une erreur, l'enseignant, en adoptant une méthode de correction appropriée, leur demandait d'utiliser à nouveau la phrase corrigée dans une autre situation de communication authentique afin d'éviter l'effet de « fossilisation » et de permettre la réutilisation correcte de la langue cible. Cette multitude d'occasions de parler augmente la confiance en soi et la motivation, si bien

⁴ Accès aux graphiques :

https://drive.google.com/file/d/1kDYHOzmak98OEbL8LgoINwPOf9vawAJw/view?usp=drive_link

que l'apprenant, en plus de renforcer l'autocorrection, peut aider et guider de manière adéquate les autres apprenants dans le cas où ils commettent des erreurs similaires, ce qui influencera naturellement l'« estime de soi ». Cependant, tous les apprenants du groupe de contrôle n'ont pas participé volontiers, à l'exception de quelques-uns, aux activités de classe et ils devaient être interpellés pour réagir ou s'exprimer. De plus, le recours à l'anglais était plus perceptible dans ce groupe dont les membres faisaient plus d'hésitations, de pauses et d'erreurs dans la formation des phrases par rapport au groupe expérimental. Le ton, la prononciation et la fluidité de parler de celui-ci étaient dans un état plus favorable, et la gamme du vocabulaire correct de ses membres semble plus large dans différentes situations de communication authentiques. Il convient également d'ajouter que la liste de présence du groupe expérimental montre que le taux moyen de présence des apprenants en classe est de 93.61 %, tandis que ce chiffre pour le groupe de contrôle atteint 87.03 %. En fin de compte, les cours du groupe expérimental se sont avérés plus attractifs et la motivation de ses apprenants à participer et à apprendre/acquérir paraissait plus élevée.

Après deux semestres consécutifs de formation via l'ANL, un questionnaire constitué de 10 énoncés a été fourni aux apprenants du groupe expérimental pour mener une évaluation qualitative de la recherche ; selon une échelle de cinq points, ce questionnaire est conçu avec des réponses fermées, dont cinq seront analysées ici :

Comme on peut le voir (*cf.* note 4), 14 apprenants du groupe expérimental se déclarent « tout à fait d'accord » et « d'accord » sur le fait que les principes et stratégies de l'approche neurolinguistique ont joué un rôle efficace dans la promotion de leur estime de soi et de leur égo. Cependant, un seul d'entre eux a exprimé des doutes quant à l'impact positif des méthodes adoptées durant deux semestres consécutifs.

Mais en ce qui concerne la deuxième proposition, les 15 membres du groupe expérimental ont tous approuvé que non seulement ils ont eu de nombreuses occasions de parler en français en salle de classe, mais aussi que leur confiance en soi a été accrue. En fait, l'ANL privilégie la compétence en expression orale et considère que l'acquisition de ce savoir-faire dépend de l'utilisation et de la réutilisation du langage dans des situations de

communication authentiques. Par conséquent, plus un apprenant parle, plus il acquerra, ce qui développera inéluctablement sa motivation.

Des situations de communication authentiques, ainsi que des thèmes intéressants et liés aux expériences personnelles, ont déclenché le désir de communiquer auprès des membres du groupe expérimental. En effet, le désir de communiquer a activé le système limbique dans leur cerveau. Par la suite, la motivation, considérée comme le produit du système limbique, est apparue ; en réponse au troisième énoncé, tous les apprenants du groupe expérimental ont alors donné un avis favorable, dont 14 sur 15 ont opté pour l'option « tout à fait d'accord ». D'ailleurs, ils ont aussi développé le sentiment d'appartenance à un groupe.

D'après plus de la moitié des membres du groupe expérimental, l'approche neuroscientifique a même contribué à leur succès dans d'autres aires d'apprentissage/acquisition que celle de la langue de Molière dont la raison pourrait relever du fait que l'ANL s'est basée en grand partie sur les dernières avancées en neurosciences pour étayer ses principes et stratégies pédagogiques ; compte tenu de l'efficacité des interactions sociales dans le développement cognitif, l'ANL les a aussi prises en considération. Par ailleurs, la réalisation de projets en groupe, comme déjà mentionné, crée davantage d'interaction linguistique, permettant ainsi aux apprenants de discuter de divers thèmes et de partager leurs opinions et leur compréhension dans une situation de communication authentique, ce qui renforcera à la fois les compétences linguistiques, communicatives et cognitives.

En réponse à la dernière proposition, il convient de remarquer que la grande majorité du groupe expérimental estime être en mesure de parler de façon spontanée en français, sans se focaliser son attention sur les structures langagières ou les règles grammaticales ; l'ANL met l'accent sur l'utilisation répétée de modèles linguistiques dans des situations de communication authentiques et interactives, ce qui développera la compétence linguistique implicite et, par conséquent, conduira à l'amélioration de la grammaire interne et des compétences en communication spontanée.

Tel qu'il a été indiqué plus haut, nous avons fixé notre choix sur l'examen DELF afin d'évaluer les compétences linguistiques des groupes expérimental

et de contrôle ; le DELF est reconnu comme un examen standardisé et valable à l'échelle internationale qui met pertinemment à l'épreuve les quatre compétences de base. D'ailleurs, le DELF A2 est recommandé par le CECRL pour tester les apprenants ayant suivi 100 à 160 heures de formation ; voici ci-dessous un tableau récapitulatif des moyennes des scores obtenus par le public étudié au niveau A2 (108 heures de cours de français) qui révèle la supériorité relative du groupe expérimental en comparaison avec le groupe contrôle.

Manuel/Approche	Établissement	Âge moyen	Nombre	Test	Moyenne
ALTER EGO+ Actionnelle	Institut de langues Océan	26	17	DELF A2	75.47
ALTER EGO+ ANL	Institut de langues Océan	31	15	DELF A2	79.08

Source : élaboré par les auteurs

D'ailleurs, profitant d'une grille de correction à l'écrit, élaborée par une société canadienne de gestion du réseau informatique des commissions scolaires, les apprenants du groupe expérimental dépassent même ceux du groupe de contrôle en aisance à communiquer et en précision linguistique.

Compétence	Critère	Groupe de contrôle	Groupe expérimental
AISANCE	Nombre de mots	119.1	153.28
PRÉCISION	Nombre de phrases sans erreurs	14.35	18.52
PRÉCISION	Nombre de mots sans erreurs d'accord	26.17	30.21

Source : élaboré par les auteurs

Conclusion

L'approche neurolinguistique, tirant profit des dernières découvertes en neurosciences, a su offrir une nouvelle perspective aux spécialistes de la didactique des langues étrangères et secondes. Déjà expérimentée dans le contexte iranien, cette approche a démontré son efficacité, notamment dans l'expression orale des apprenants iraniens en FLE.

Dans la présente étude, nous avons cherché à examiner les effets des principes et stratégies pédagogiques de l'ANL sur l'estime de soi des apprenants adultes en FLE (niveaux A1-A2). Les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus confirment les hypothèses formulées au début de

l'article : les apprenants du groupe expérimental dépassent ceux du groupe de contrôle tant en aisance à communiquer qu'en précision linguistique.

Dans un premier temps, la plupart des apprenants du groupe expérimental ont approuvé l'une des propositions du questionnaire de recherche concernant le développement de l'estime de soi et de l'égo. L'approche adoptée favorise la participation de tous les membres de la classe, donnant à chacun le sentiment d'avoir de la valeur, le droit de s'exprimer en public et d'appartenir à un groupe. Par ailleurs, plus un apprenant utilise la langue étrangère ou seconde, plus sa confiance en soi augmente, en raison de l'amélioration (voire de l'automatisme) de ses compétences, ce qui renforce son estime de soi.

Dans un deuxième temps, le recours à des situations de communication authentiques et à des thèmes personnels et motivants, préconisé par l'ANL, a suscité un réel désir de communiquer chez les apprenants. Ce désir a activé le système limbique, à l'origine de la motivation, si bien que le volet qualitatif de l'enquête montre un taux moyen de présence plus élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe de contrôle. De plus, les interactions sociales entre les apprenants (et avec l'enseignant) ont renforcé leur confiance en soi et favorisé leur développement cognitif. La majorité du groupe expérimental ont d'ailleurs affirmé que l'apprentissage d'autres matières leur paraissait désormais plus facile, grâce à l'usage des documents authentiques et à la pédagogie par projet.

Enfin, la moyenne des scores au test DELF A2 confirme que le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats que le groupe de contrôle. Une analyse plus approfondie de l'impact des ajustements apportés à l'ANL et de son adaptation au test DELF fera l'objet d'une étude ultérieure.

Bibliographie

Boissel, C. 2020. « L'influence des caractéristiques pédagogiques de l'approche neurolinguistique (ANL) sur la préparation à un examen du DUEF ». *Les cahiers de l'AREFLE*, n° 1, p. 77-104.

Cartier, G. *et al.* 2017. « L'ANL en pratique(s) ». *Rencontres Pédagogiques Du Kansai*, Numéro spécial, p. 81-85.

Chang, C.-H. 2017. « L'approche neurolinguistique (ANL) à Taïwan ». *Revue Japonaise de Didactique Du Français*, n° 12, p. 29-45.

Germain, C. 2017. *L'approche neurolinguistique (ANL) Foire aux questions*. Montréal : Myosotis Press.

Germain, C., Netten, J. 2004. « Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif ». *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, n° 60(3), p. 393-408.

Germain, C., Netten, J. 2013. « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue : grammaire et approche neurolinguistique ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 8(1), p. 172-187.

Germain, C., Netten, J. 2012. « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach ». *Neuroeducation*, n° 1(1), p. 85-114.

Germain, C., Jourdan-Ôtsuka, R. Benudiz, G. 2018. « Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL) ». *Revue Japonaise de Didactique Du Français*, numéro spécial : Fédération Internationale des Professeurs de Français-Actes du IV^e Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique, p. 21-37.

Gettliffe, N. 2020. « Les recherches portant sur l'approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères : axes actuels et perspectives ». *Les cahiers de l'AREFLE*, n° 1, p. 137-174.

Hamdani Kadri, D. 2016. « L'aisance dans les interactions orales en L2/LE : apport des stratégies d'enseignement de l'oral de l'Approche neurolinguistique. 84^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir, Université de Québec à Montréal. [En ligne] : www.acfas.ca/medias/communiques/2016/04/13/84e-congres-l-acfas-9-13-mai-2016-l-universite-quebec-montreal [consulté le 10 mars 2025].

Larivey, M. 2002. « L'estime de soi, La lettre du psy », *Magasine électronique de Ressources en Développement*, n° 3. [En ligne] : www.redpsy.com/infopsy/estime.html [consulté le 10 mars 2025].

Mohammadi, E. *et al.* 2019. « Acquisition de la compétence en expression orale sans recours au savoir métalinguistique via l'ANL ». *Jastarhay Zabani*. n° 4(52). p. 31-54.

Paradis, M. 1994. *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism*. In : N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages*. London: Academic Press.

Reeve, R. 2008. *Motivation and Emotion* (traduit par Seyed-Mohammadi, Y.). Tehran: Virayesh.

Segalowitz, N. 2010. *Cognitive bases of second language fluency*. London : Routledge.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Varia





Revue systématique de l'état de l'art de la littérature internationale
et chilienne sur les approches curriculaires fonctionnelles et
écologiques dans l'éducation des personnes ayant des
besoins de soutien élevés (2000-2023)

Ivette Norambuena-Sandoval

Universidad de Playa Ancha, Chile

ivette_norambuena@upla.cl

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

Reçu le 10-03-2025 / Évalué le 08-05-2025 / Accepté le 10-07-2025

Résumé

Cette recherche vise à analyser les recherches publiées entre 2000 et 2023 dans des revues à comité de lecture en anglais et en espagnol, qui abordent théoriquement et empiriquement l'utilisation d'approches curriculaires fonctionnelles et écologiques dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés. La recherche est basée sur une étude qualitative de l'analyse de l'état de l'art, dans le cadre de la méthodologie de revue systématique de la littérature PRISMA, la recherche s'est concentrée sur les revues en espagnol et en anglais hébergées sur *Google Scholar*, *Web of Science*, *Scopus* et *Dialnet*. À titre de résultats pertinents, on constate que la plupart des publications proviennent de pays anglophones, ce qui génère un fossé linguistique avec les pays hispanophones pour comprendre les expériences réussies d'utilisation des approches curriculaires dans l'éducation de cette population.

Mots-clés : éducation spécialisée, approche écologique fonctionnelle, grands besoins de soutien, handicap, Chili

Revisión sistemática del estado del arte de la literatura internacional y chilena sobre enfoques curriculares funcionales y ecológicos en la educación de personas con grandes necesidades de apoyo (2000-2023)

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar las investigaciones publicadas entre los años 2000 y 2023 en revistas en inglés y español revisadas por pares, que aborden de manera teórica y empírica el uso de enfoques curriculares funcionales y ecológicos en la educación de personas con grandes necesidades de apoyo. La investigación se basa en un estudio cualitativo de análisis del estado del arte, bajo la metodología de revisión sistemática de literatura PRISMA, la búsqueda se centró en revistas en español e inglés alojadas en *Google Scholar*, *Web of Science*, *Scopus* y *Dialnet*. Como resultados relevantes se encuentra que la mayoría de las publicaciones provienen de países de habla inglesa, lo que genera una brecha idiomática con países de habla hispana para

comprender experiencias exitosas de uso de enfoques curriculares en la educación de esta población.

Palabras clave: educación especial, enfoque ecológico funcional, grandes necesidades de apoyo, discapacidad, Chile

Functional ecological approach for the educational care of students with great support needs: analysis of the Chilean and international state of the art

Abstract

This research aims to analyze studies published between 2000 and 2023 in peer-reviewed journals in English and Spanish that address, both theoretically and empirically, the use of functional and ecological curricular approaches in the education of individuals with significant support needs. The research is based on a qualitative study analyzing the state of the art, using the PRISMA systematic literature review methodology. The search focused on Spanish and English journals hosted on *Google Scholar*, *Web of Science*, *Scopus*, and *Dialnet*. A relevant finding is that most of the publications come from English-speaking countries, which creates a language barrier for Spanish-speaking countries in understanding successful experiences in the use of curricular approaches in the education of this population.

Keywords: special education, functional ecological approach, significant support needs, disability, Chile

Introduction

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), on estime qu'à l'échelle mondiale, une personne sur six vit avec un handicap significatif (2023). Ce handicap important, qui, selon l'OMS, peut être compris comme un niveau élevé de dépendance dans les activités quotidiennes et des besoins de soutien que la personne peut présenter, qui dans ce cas pourraient impliquer un soutien généralisé et étendu.

Se positionner à partir du paradigme des supports (Schalock, Borthwick-Duffy *et al.*, 2010 : 112 ; Thompson, Viriyangkura, 2013 : 321), le concept de besoins de soutien élevés émerge pour mettre en évidence les besoins d'un groupe de personnes handicapées présentant des caractéristiques particulières. À cet égard, l'inclusion complète indique que parmi les caractéristiques de cette population figure le besoin d'un soutien intense et généralisé dans la plupart des activités, un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, à certaines occasions la présence de handicaps

sensoriels et moteurs ou d'altérations neurobiologiques et de comportements difficiles et/ou de troubles mentaux (2016 : 1).

L'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien a été un domaine de recherche de croissance progressive, puisqu'il y a quelques décennies, Davis et Florian (2004 : 7) ont souligné la faible représentation de la recherche sur ce sujet, étant un domaine d'attention particulière. Au fil des ans, l'intérêt pour la recherche dans ce domaine s'est accru ; à cet égard, la recherche de pointe se concentre spécifiquement sur les aspects de la formation des enseignants qui travaillent avec ces élèves (McKenzie, Kelly, Moodley, Stofile, 2020 : 205), les études qui traitent des aspects curriculaires des programmes éducatifs de ces élèves (Ayres, Lowrey, Douglas, Sievers, 2011 : 11 ; Lyons, Cassebohm, 2011 : 24) et des études sur l'histoire de l'éducation de ces personnes (Arthur-Kelly, Foreman, Bennett, Pascoe, 2008 : 161 ; Lyons, Cassebohm, 2012 : 79).

La couverture éducative et la qualité des soutiens mis en œuvre ont acquis un intérêt croissant au sein de la recherche sur les personnes ayant des besoins élevés en matière d'accompagnement. Cela est dû, en partie, au fait que ces besoins sont évidents dans les multiples obstacles auxquels cette population est confrontée dans l'accès aux services sociaux, en particulier dans le domaine de l'éducation. Dans ce contexte, il a été souligné qu'en raison de la complexité et de la diversité des besoins que ces personnes peuvent présenter, il n'est pas possible d'offrir un soutien éducatif adéquat dans les centres conçus exclusivement pour les personnes ayant un seul handicap (Donoso, 2012 : 17).

Par conséquent, les espaces éducatifs capables de fournir les soutiens nécessaires sont considérablement limités, ce qui réduit considérablement les possibilités d'améliorer la qualité de vie personnelle et familiale.

Partant du postulat de la nécessité de fournir des soutiens qui répondent de manière absolument cohérente aux besoins de soutien de la personne en situation de handicap, cette recherche s'immerge dans la compréhension de l'utilisation de l'une des approches curriculaires utilisées dans l'éducation de cette population. L'objectif de la recherche présentée est d'analyser les recherches publiées entre 2000 et 2023 dans des revues à comité de lecture en anglais et en espagnol, qui abordent l'utilisation d'approches curriculaires fonctionnelles et écologiques dans l'éducation des

personnes ayant des besoins de soutien élevés. L'hypothèse de travail était que l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle est principalement utilisée dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés, car elle permet de répondre individuellement aux besoins de soutien de chaque élève.

Cette recherche se concentre sur le domaine de l'éducation avec des besoins de soutien élevés, à tous les niveaux d'éducation. L'importance de cette étude réside dans le fait que, dans le contexte chilien et latino-américain, il existe peu de production académique en espagnol sur l'utilisation des approches écologiques et fonctionnelles auprès de ces étudiants. En ce sens, cette recherche cherche à contribuer au développement théorique et pratique de propositions curriculaires pertinentes contextualisées aux besoins éducatifs particuliers de cette population.

1. Méthodologie

Dans ce travail, il a été proposé d'effectuer une revue systématique de la littérature scientifique selon les lignes directrices de la déclaration PRISMA 2020 (Ciapponi, 2021 : 796), dans le but de garantir la transparence, la rigueur et la reproductibilité de l'analyse.

Pour cette revue de la littérature, l'objectif de recherche suivant a été établi :

Avoir un aperçu de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés.

La stratégie de recherche et de sélection a été mise en œuvre en suivant l'objectif mentionné ci-dessus. Les bases de données utilisées pour cet examen étaient : *Google Scholar*, *Web of Science*, *Scopus* et *Dialnet*.

Le choix de ces bases de données répond à leur large couverture thématique, linguistique et géographique. *Web of Science* et *Scopus* ont été sélectionnées pour leur prestige international et pour leur inclusion de revues à comité de lecture à fort impact dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation. *Google Scholar* a été incorporé en tant que moteur complémentaire pour sa capacité à indexer une grande variété de

sources académiques, y compris la littérature grise et les documents pertinents qui ne sont parfois pas présents dans les bases de données traditionnelles. Enfin, *Dialnet* a été choisie pour l'accent mis sur les publications en espagnol et pour sa pertinence pour accéder à la recherche développée dans des contextes ibéro-américains, dans lesquels il existe peu de littérature liée à l'approche écologique fonctionnelle.

Les mots-clés anglais utilisés dans la recherche étaient :

« Handicap sévère » Programme écologique, « Programme fonctionnel », « Handicap profond* » Programme fonctionnel, « Programme écologique », « Multipl* Disabilit » Programme fonctionnel, « Programme écologique », « Handicap sévère* » Educat*, « Handicap profond* » Educat*, « Multipl* Disabilit* » Educat*.*

Les mots-clés espagnols utilisés dans la recherche étaient :

« polyhandicap » « démarche écologique » « approche fonctionnelle ».

Dans la recherche, les critères d'inclusion suivants se démarquent :

- Articles issus de recherches empiriques ou théoriques, publiés entre 2000 et 2023 ;
- Publications dans des revues académiques à comité de lecture ;
- Textes en anglais ou en espagnol ;
- Études qui abordent l'approche écologique et/ou fonctionnelle dans des contextes d'éducation de personnes ayant des besoins élevés de soutien, sans restriction concernant le niveau d'éducation ou le pays d'origine de l'étude.

Les critères d'exclusion sont les suivants :

- Articles dont l'orientation thématique ne correspond pas à l'objectif de recherche ;
- Études qui abordent l'approche écologique ou fonctionnelle dans des contextes non éducatifs ;
- Publications dans des langues autres que l'anglais ou l'espagnol ;
- Documents ne provenant pas de sources académiques fiables ;

Les données ont été consultées au cours des mois de janvier et mai 2023.

De la recherche effectuée, 24 articles ont d'abord été identifiés. Neuf d'entre eux ont été supprimés par duplication, ce qui laisse un total de 15 documents uniques à analyser. Par la suite, une première phase de sélection a été réalisée, au cours de laquelle les titres, les résumés et les mots-clés ont été évalués, en sélectionnant les articles qui abordaient l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés à travers des approches écologiques et/ou fonctionnelles. À ce stade, il est décidé d'inclure un article extrait des références bibliographiques de l'un des documents déjà sélectionnés.

Lors d'une deuxième phase de sélection, cinq articles supplémentaires ont été exclus car il a été constaté que leur contenu portait sur l'utilisation de l'approche écologique et/ou fonctionnelle dans une perspective de réadaptation physique, et non dans des contextes éducatifs.

Ce processus a abouti à la sélection de 11 articles pour l'analyse finale.

Pour l'analyse des articles sélectionnés, une stratégie d'analyse qualitative de contenu de type thématique a été utilisée, en utilisant un codage mixte.

Dans un premier temps, des catégories prédéfinies ont été établies en fonction du cadre théorique (type d'approche, objectifs curriculaires, type d'étude) et, au cours de la lecture exhaustive des textes, de nouvelles catégories pertinentes ont émergé (contexte géographique, niveau d'éducation, participation des acteurs, limites de mise en œuvre). Le processus de codage a été mené de manière inductive-déductive, et a permis d'organiser les résultats autour de modèles communs et de contrastes significatifs entre les études, en particulier si l'on considère les différences selon les pays, le type d'école et la conception sous-jacente de l'apprentissage.

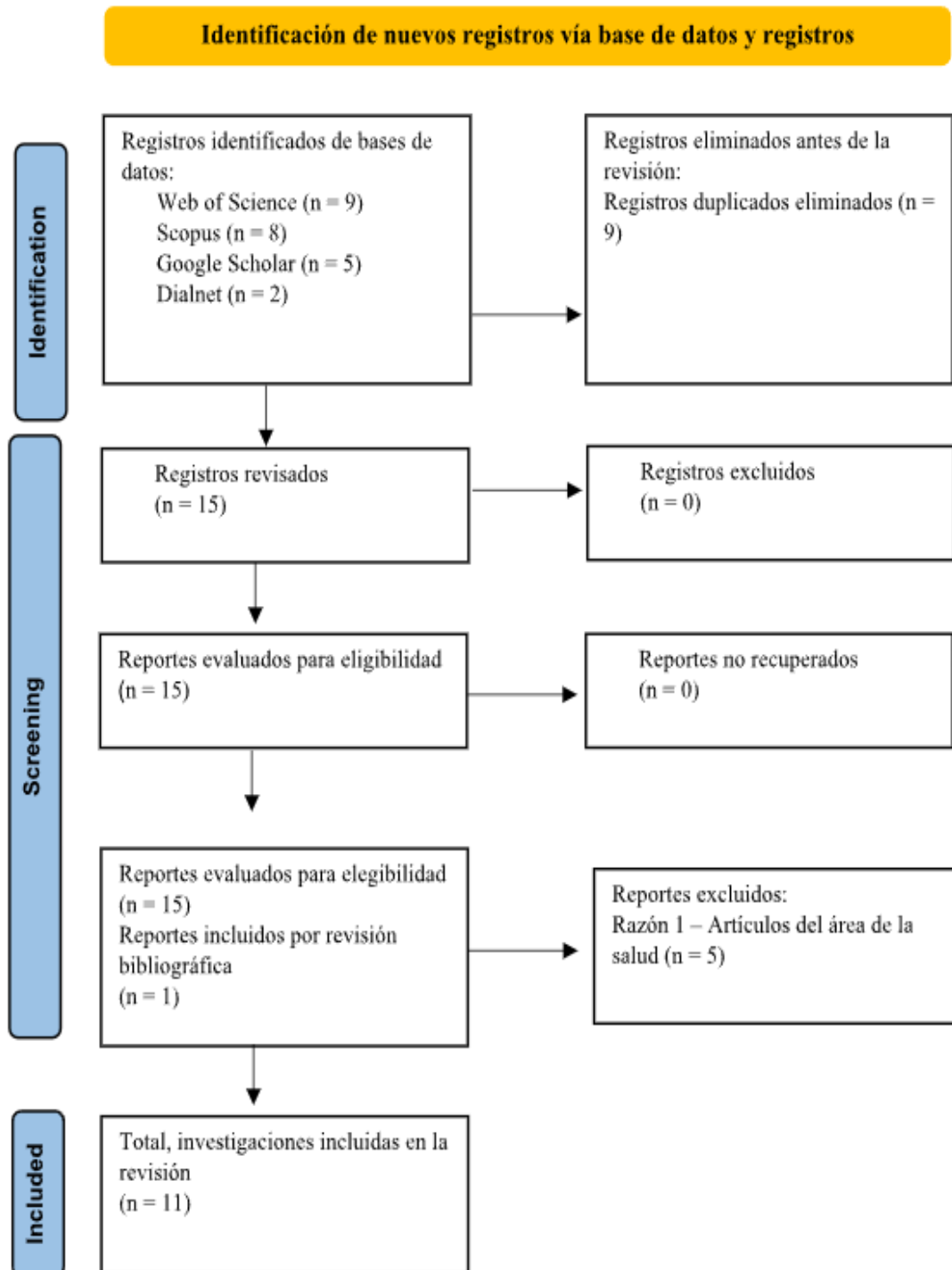


Figure 1 : Organigramme suivi pour l'identification des documents devant faire l'objet d'une revue systématique de la littérature. Source : Élaboration personnelle

Le tableau 1 précise les 11 articles qui font partie du corpus final de l'œuvre :

Article	Objectif	Pays
Ayres, K., Lowrey, K., Douglas, K., Sievers, C. (2011)	Examiner les mandats législatifs de la loi sur l'amélioration de l'éducation des personnes handicapées (IDEIA) de 2004 et de la loi No Child Left Behind (NCLB) de 2001, analyser les pratiques fondées sur des données probantes pour un programme d'études fondé sur des normes et un programme fonctionnel. Examiner les résultats longitudinaux pour les élèves ayant des handicaps graves.	États-Unis
Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., Karvonen, M. (2003)	Analyser l'alignement des programmes d'études entre les philosophies des programmes d'études et les indicateurs de performance des indicateurs d'états sélectionnés d'une étude précédente.	États-Unis
Dymond, S., Orelove, F. (2010)	Examiner trois éléments de la loi sur l'éducation des personnes handicapées (IDEA) de 1997 qui sont susceptibles d'avoir un impact significatif sur la conception des programmes d'études.	États-Unis
Dymond, S., Butler, A., Hopkins, S., Patton, K. (2018)	Déterminer les tendances de l'approche curriculaire et du contexte pédagogique de la recherche interventionnelle menée auprès d'élèves en âge de transition ayant des handicaps graves entre 1975 et 2014.	États-Unis
Hunt, P., McDonell, J. (2012)	Mettre en évidence l'utilité de l'approche écologique, en mettant l'accent sur la qualité de vie dans l'éducation fondée sur des normes.	États-Unis
Kontu, E., Pirttimaa, R. (2010)	Découvrez quels types de modèles de programmes et de méthodes d'enseignement sont actuellement utilisés avec des élèves ayant des déficiences intellectuelles graves et profondes.	Finlande
Kurth, J., Lockman-Turner, E., Burke, K., Ruppar, A. (2021)	Discutez des objectifs de l'IEP et de leur alignement avec les différentes philosophies de programme pour les élèves gravement handicapés.	États-Unis
Lyons, G., Cassebohm, M. (2011)	Examiner la nature de l'éducation pour les élèves ayant des PDI comme contexte pour proposer la qualité de vie comme approche privilégiée pour l'élaboration des programmes et des programmes d'études.	Australie
Lyons, G., Cassebohm, M. (2012)	Analyser le passé, le présent et les futurs possibles en ce qui concerne l'éducation des étudiants australiens ayant de graves déficiences intellectuelles.	Australie
Salas, M., Muñoz, M. (2017)	Étudier l'approche écologique fonctionnelle dans les pratiques pédagogiques appliquées dans l'enseignement aux élèves ayant de multiples besoins éducatifs spéciaux dans une école d'éducation spéciale à Talca, au Chili.	Chili
Westemeier, K., Tenorio, S. (2018)	Décrire les interactions qui caractérisent la relation entre les professionnels (enseignants et non-enseignants) qui composent les bureaux techniques de quatre écoles spéciales qui accueillent des élèves polyhandicapés, dans la commune de Valdivia, dans la région de Los Ríos	Chili

Tableau 1 : Articles faisant partie de la revue systématique de la littérature.
Source : Élaboration personnelle

2. Résultats et discussions

Les résumés des résultats des études sélectionnées étaient basés sur l'objectif de réaliser la revue systématique. Sur cette base, les résultats sont présentés par catégorie d'analyse.

2.1. Catégorie : Répartition géographique et niveau d'études

Les recherches incluses dans cette revue sont principalement concentrées dans les pays anglo-saxons (États-Unis et Australie), au niveau de l'Amérique latine, le Chili apparaît comme un pays avec des recherches dans ce sens dans les bases de données susmentionnées.

Ainsi, six études ont été menées aux États-Unis, deux en Australie, deux au Chili et une en Finlande.

Ce constat nous permet d'identifier qu'il existe une concentration de la production scientifique sur ce sujet dans les pays anglophones, une situation qui génère un manque dans la littérature disponible en espagnol. Cette situation renforce la nécessité d'avancer dans la recherche contextualisée dans les pays hispanophones, comme le propose cet article.

En ce qui concerne les niveaux d'éducation, toutes les études se concentrent sur l'éducation scolaire, en particulier aux niveaux fondamental et secondaire, et dans des contextes d'éducation spéciale ou inclusive. Aucune recherche appliquée à l'enseignement supérieur ou à l'éducation des adultes n'a été identifiée.

2.2. Catégorie : Appliquer l'approche écologique

Pour commencer, il est important de mentionner que dans la littérature internationale, les approches écologiques et fonctionnelles sont travaillées indépendamment, en limitant uniquement l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle aux articles chiliens. En expliquant l'approche écologique, Horner, Mc Donnell et Bellamy, 1986 ; Rosenthal-Bloom et Malek, 1998 ; dans Hunt et Mc Donnell, 2012 : 139 ; Ils expliquent que cette approche découle de l'inquiétude pour les élèves gravement handicapés, qui ont des difficultés importantes à transférer leurs compétences des environnements scolaires aux environnements de performance naturels. Cette préoccupation était présente depuis la fin des années soixante-dix ; Ainsi, Brown *et al.* (1979) ont déjà postulé que les nouvelles générations de conception des programmes d'études pour les élèves handicapés seraient basées sur les environnements dans lesquels l'élève s'est développé et sur les compétences dont il aurait besoin pour interagir dans ces environnements (dans Dymond et Orelove, 2010 : 110).

Ainsi, Hunt et Mc Donnell (2012) expliquent que l'approche écologique permet « d'identifier et d'enseigner les routines, les activités et les compétences que les élèves doivent apprendre, afin de soutenir leur pleine participation à la maison, à l'école, au travail et dans les environnements communautaires » (p. 139). Comprendre que tout le développement éducatif de ces élèves serait basé sur les besoins situés dans les contextes dans lesquels l'élève se développe, favorisant ainsi le sentiment d'appartenance à la communauté, à travers la participation aux activités communautaires, la fréquentation de l'école du quartier, la création d'amitiés avec des voisins avec et sans handicap.

Les deux études mettent en évidence l'importance de la qualité de vie en tant qu'axe transversal, et avertissent que, quel que soit le type d'école (ordinaire ou spéciale), le programme devrait se concentrer sur des compétences pertinentes et situées (Dymond, Orelove, 2010 ; Hunt, McDonnell, 2012).

2.3. Catégorie : Application de l'approche fonctionnelle

Dans le cas de l'approche fonctionnelle, sept articles la reconnaissent comme l'une des plus largement utilisées historiquement dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés (Kontu, Pirttimaa, 2010 : 176 ; Kurth *et al.* 2021 : 285 ; Browder *et coll.*, 2003 : 167 ; Ayres *et coll.*, 2011 : 12 ; Dymond et Orelove, 2010 : 110 ; Dymond, *coll.*, 2018 : 2 ; Lyons, Cassebohm, 2011 : 26 ; Lyons et Cassebohm, 2012 : 82). Parmi ces articles, il est important de mentionner que quatre correspondent à des recherches menées aux États-Unis, deux en Australie et une en Finlande. De même, la recherche menée par Browder *et al.* (2003 : 168) correspond à une recherche documentaire, la recherche menée par Kontu et Pirttimaa (2010 : 176) est une recherche de terrain, et les cinq autres sont des revues de littérature et des revues systématiques de littérature.

Selon la littérature examinée, l'approche fonctionnelle promeut l'importance d'enseigner des compétences chronologiquement appropriées à l'âge de la personne en se concentrant sur les compétences nécessaires au fonctionnement de la vie quotidienne, en s'appuyant sur quatre domaines : communautaire, récréatif, domestique et professionnel ; ces domaines sont devenus les nouveaux domaines de contenu du

programme d'études (Browder *et al.*, 2003 : 167). Ayres et coll. (2011 : 11) ajoutent que « le programme fonctionnel permet d'améliorer le fonctionnement indépendant d'un élève dans son environnement actuel et futur ».

L'étude réalisée par Kurth *et al.* (2021) se distingue en particulier, qui, en plus de définir l'approche fonctionnelle, intègre l'approche fonctionnelle académique dans leur étude, qui a impliqué le « développement d'un programme spécial axé sur l'enseignement des compétences académiques avec des composants d'application fonctionnelle, tels que des mots à vue, temps et argent communautaires » (Browder *et al.*, 2003, dans Kurth *et al.* (2021 : 285). Cette approche académique fonctionnelle exposée par Browder et al. 2003 (in Kurth *et al.* 2021 : 285), résout la tension qui existait dans les années quatre-vingt-dix et qui persiste jusqu'à aujourd'hui, qui cherche à permettre aux personnes ayant des besoins de soutien élevés de développer des compétences académiques de manière fonctionnelle. À cet égard, Giangreco *et al.* (1998) expliquent qu'il existe deux approches pour réaliser le programme fonctionnel académique, la première appelée « chevauchement des programmes » qui implique l'inclusion d'objectifs fonctionnels ou sociaux dans la formation académique et la seconde approche est le « programme à plusieurs niveaux » qui implique un contenu avec des attentes de résultats différentes. Les deux stratégies présentées par Giangreco *et al.* (1998 : 244) permettent de rapprocher le programme académique des élèves ayant de grands besoins de soutien, sans perdre de vue la fonctionnalité qui devrait être donnée au développement de ce type de compétences. Kurth et coll. (2021 : 291) signalent que les élèves ayant des besoins de soutien élevés qui fréquentent des écoles ordinaires reçoivent moins de soutien associé à l'approche fonctionnelle que ceux qui fréquentent des écoles spécialisées, ce qui montre un écart important dans la mise en œuvre inclusive.

2.4. Catégorie : Application de l'approche écologique fonctionnelle dans le contexte éducatif chilien

Dans le cas de l'approche écologique fonctionnelle, mentionnée dans les deux études chiliennes, les deux travaux correspondent à des études de cas réalisées dans des écoles spéciales au Chili.

L'utilisation de cette approche dans le contexte chilien est principalement due au fait que le Ministère de l'éducation encourage son utilisation dans l'éducation des personnes handicapées ; à titre d'exemple, le Guide d'éducation de transition : Lignes directrices techniques, pédagogiques et de gestion institutionnelle pour promouvoir la transition vers une vie adulte active des élèves ayant de multiples besoins éducatifs spéciaux dans la période comprise entre 14 et 26 ans d'âge chronologique (2013) ; les lignes directrices pour les écoles spéciales qui éduquent des élèves handicapés, polyhandicapés et sourds et aveugles (2019). En plus des formations massives menées en 2012 en collaboration avec Perkins International.

Dans la recherche examinée, l'approche écologique fonctionnelle est définie comme « un modèle qui permet l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs multiples, en particulier ceux atteints d'autisme et de surdité » (Power, 2005 ; dans Salas et Muñoz, 2017 : 71). Selon Cormedi (2001 : 21), cette approche prend en compte :

- Activités de la vie quotidienne dans des contextes naturels.
- Intérêts familiaux.
- Respect de l'âge chronologique de l'élève.
- Participation active de l'étudiant et de sa famille à la prise de décision.

L'étude de Westermeier et Tenorio (2018) souligne la nécessité d'une coordination transdisciplinaire dans la mise en œuvre de l'approche. Cependant, les deux études chiliennes s'accordent à dire que :

- Il n'y a pas de programmes d'études spécifiques pour guider la mise en œuvre.
- La mise en œuvre de la démarche dépend de la formation individuelle des professionnels.
- Les parents ne sont souvent pas conscients de l'approche utilisée.
- Il y a peu d'articulations entre les professionnels et une faible participation communautaire des étudiants.

Parmi les aspects remarquables de la recherche de Salas et Muñoz (2017 : 89), il y a le fait que les écoles spéciales chiliennes n'ont pas de

programme spécifique qui guide l'application de l'approche écologique fonctionnelle, par conséquent, sa mise en œuvre dépend de la formation individuelle de chaque professionnel. D'autre part, le manque de connaissance des parents sur l'approche utilisée dans l'éducation de leurs enfants et le manque de participation des élèves aux activités communautaires sont mentionnés.

Les deux études chiliennes s'accordent à parler du manque d'articulation entre les professionnels en charge de la mise en œuvre des plans d'appui ; il est également mentionné comme conséquence la connaissance limitée de l'utilisation de cette approche chez les professionnels non enseignants (Westermeyer, Tenorio, 2018 : 62).

2.5. Catégorie : Comparaison entre les pays et conceptions éducatives sous-jacentes

Lorsque l'on compare les études en fonction de leur pays d'origine, des différences pertinentes sont identifiées dans la manière dont les approches sont comprises et appliquées. Aux États-Unis et en Australie, on observe une tendance à séparer les approches fonctionnelles et écologiques, alors qu'au Chili, les deux approches sont intégrées dans une logique combinée. En Finlande, en revanche, on observe une tendance à l'intégration de l'approche fonctionnelle dans les environnements scolaires inclusifs. Les conceptions sous-jacentes de l'apprentissage varient également selon le contexte, puisque, dans l'approche fonctionnelle, prédomine une vision instrumentale et pragmatique de l'apprentissage, centrée sur l'acquisition de compétences pratiques pour l'autonomie. Dans l'approche écologique, l'apprentissage est compris comme un processus contextualisé, qui se produit dans des environnements réels de participation sociale. L'approche écologique-fonctionnelle chilienne articule les deux dimensions, bien que son application se heurte à des limites opérationnelles et formatives.

Conclusions

En tenant compte de l'objectif de cette étude : analyser les recherches publiées entre 2000 et 2023 dans des revues à comité de lecture en anglais

et en espagnol, qui abordent théoriquement et empiriquement l'utilisation d'approches curriculaires fonctionnelles et écologiques dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés. Des résultats obtenus, il est possible de tirer les conclusions suivantes :

- Manque de production scientifique en espagnol

Cette étude confirme la faible production académique en langue espagnole en ce qui concerne l'utilisation d'approches curriculaires dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés. Cette situation limite l'échange d'expériences et de connaissances au niveau latino-américain et entrave l'accès à des connaissances pertinentes au contexte qui peuvent orienter les politiques publiques et les pratiques éducatives de cette population.

- Prédominance internationale de l'approche fonctionnelle

Au niveau international, la littérature fait état d'un plus grand nombre d'expériences associées à l'approche fonctionnelle pour l'éducation des personnes ayant des besoins élevés en matière de soutien. Cette approche est utilisée depuis la fin des années soixante-dix et représente une manière d'organiser la réponse éducative pour cette population. L'approche fonctionnelle permet de répondre aux grands besoins d'accompagnement, par l'enseignement de compétences d'usage quotidien et en fonction de l'âge chronologique de l'élève. Une contribution significative est celle qui découle de l'approche fonctionnelle académique, qui cherche à accorder la plus grande fonctionnalité possible aux objectifs du programme prescrit.

- Utilisation limitée mais pertinente de l'approche écologique

En ce qui concerne l'approche écologique, il existe peu de littérature sur les expériences d'utilisation de cette approche ; Cependant, il est possible de mentionner qu'il est né sous le slogan que les expériences d'apprentissage doivent être situées dans les contextes dans lesquels l'élève se développe, afin de développer des compétences qui lui permettent d'être un agent actif de sa communauté. Malgré sa pertinence à apporter des réponses contextualisées et pertinentes aux besoins d'accompagnement de cette population, son développement de recherche documenté a été moindre que dans le cas de l'approche de travail.

- Spécificité latino-américaine de l'approche écologique fonctionnelle

L'approche écologique fonctionnelle, quant à elle, est conceptualisée principalement à partir d'Amérique latine et le ministère de l'Éducation du Chili la suggère pour l'enseignement des personnes handicapées dans les écoles spéciales. Cette approche recoupe les aspects centraux des approches précédemment exposées, en mettant l'accent sur l'importance de la participation des familles et de la personne elle-même dans le processus de prise de décision du plan d'accompagnement et le travail articulé de l'équipe de professionnels qui travaillent dans le cadre de cette approche. Cependant, l'examen montre des limites dans sa mise en œuvre, dérivées de l'absence de programmes d'études spécifiques et de l'hétérogénéité dans la formation des professionnels.

- Confirmation de l'hypothèse

Les résultats de cette revue confirment l'hypothèse soulevée en introduction : l'utilisation de l'approche écologique-fonctionnelle est principalement documentée dans l'éducation des personnes ayant des besoins de soutien élevés, en particulier dans le contexte chilien. Cette préférence s'explique par le fait que cette approche permet de donner une réponse plus ajustée aux caractéristiques individuelles de chaque élève, en combinant l'enseignement des compétences fonctionnelles avec la prise en compte des contextes naturels dans lesquels l'apprentissage peut être transféré. De cette façon, l'approche écologique fonctionnelle apparaît comme une alternative cohérente avec les exigences de personnalisation et de pertinence éducative dont cette population a besoin.

- Projection et défis

Cependant, il existe plusieurs autres approches curriculaires qui permettent de soutenir les décisions pédagogiques prises par les enseignants des élèves ayant des besoins élevés en matière de soutien. Les approches écologique et fonctionnelle, ou leur combinaison dans le contexte latino-américain, sont configurées comme des cadres de référence dans l'éducation spécialisée.

Le défi actuel est d'internaliser ses approches afin de les mettre en

œuvre dans les contextes éducatifs actuels qui mettent la personne en situation de handicap et ses besoins de soutien au centre de l'attention, afin qu'il soit possible d'offrir des réponses pertinentes à la réalité de la personne et aux défis qui émergent du contexte et qui s'imposent comme des barrières dans les systèmes éducatifs et sociaux.

En ce sens, il est impératif de promouvoir et de consolider la recherche dans ce domaine, qui reste encore largement invisible dans la littérature pédagogique, y compris celle spécifiquement dédiée à l'éducation des personnes handicapées.

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), p. 161-166.

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.

Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, 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*, nº 28, p. 165-181.

Ciapponi, A. 2021. *La declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas*. Evidencia, Actualización en la práctica ambulatoria, 24 (3), e002139.

Cormedi, M. 2001. Developing a functional ecological curriculum for a program of children and youth who are deafblind in Brazil.

Davis, P., Florian, L. 2004. *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs: A scoping study*. Research Report 516. London.

Donoso, O. 2012. *Sordoceguera y necesidades educativas múltiples en Chile: Discapacidad Múltiple*. Editorial 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.

Dymond, S., Orelove, F. 2010. What Constitutes Effective Curricula for Students With Severe Disabilities ?. *Exceptionality: A special education journal*. 9 (3), p. 109-122.

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.

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, p. 175-179.

Kurth, J., Lockman-Turner, E., Burke, K., Ruppar, A. 2021. Curricular Philosophies Reflected in Individualized Education Program Goals for Students With Complex Support Needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59, p. 283-294.

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.

Ministerio de Educación. 2013. *Guía para la educación y 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*. [En ligne] : <https://urls.fr/0vvFYp> [consulté le 02 mars 2025].

Ministerio de Educación. 2019. *Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera*. División educación general. [En ligne] : <https://urls.fr/39ugXm> [consulté le 02 mars 2025].

Lyons, G., Cassebohm, M. 2011. Curriculum Development for Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: How About a Quality of Life Focus ?. *Special Education Perspectives*. 20 (2), p. 24-39.

Lyons, G., Cassebohm, M. 2012. « The Education of Australian School Students With the Most Severe Intellectual Disabilities. Where Have We Been and Where Could We Go ? A Discussion Primer ». *Australasian Journal of Special Education*, 36, p. 79-95.

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

Salas, M., Muñoz, M. 2017. «Enfoque Ecológico Funcional en una Escuela Especial de Discapacidades Múltiples». *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 56 (2), p. 70-91.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D.L., Craig, E. M., Yeager, M. H. 2010. *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition. Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thompson, J. R., Viriyangkura, Y. 2013. Supports and Supports Needs. In: M. L. Wehmeyer (ed.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* New York: Oxford University Press, p. 317-337.

Westermeyer, K., Tenorio, S. 2018. «Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de los Ríos». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 17 (33), p. 59-80.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Entretiens avec...





« Ce goût que j'ai toujours, de la feinte avec le réel ». Entretien avec Lola Lafon

Anne Aubry

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Espagne

acaubx@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6879-1916>

Brève présentation de Lola Lafon

Lola Lafon naît à Paris en 1974, d'origine franco-russo-polonaise, elle grandit entre trois langues à Sofia, à Bucarest et à Paris. Elle s'est d'abord consacrée à la danse avant de se tourner vers l'écriture. C'est à New York qu'elle suit des études de danse et se forme également au chant et au théâtre. De retour à Paris, elle entre dans une forme de radicalité politique et devient militante féministe, antifasciste et anarchiste. Elle écrit des chansons, enregistre deux albums chez Harmonia Mundi : le premier « Grandir à l'envers de rien » est sorti en 2006, suivi d'« Une vie de voleuse » en 2011. Dans le même temps, elle publie des textes dans des fanzines. Mais c'est en 2003 que la sortie de son premier roman très remarqué, *Une fièvre impossible à négocier* (Flammarion) marque une étape fondamentale de sa carrière littéraire. Suivront *De ça je me console* en 2007, puis en 2011, *Nous sommes les oiseaux de la tempête qui s'annonce*. En 2014, elle consacre un livre à la gymnaste Nadia Comăneci, *La Petite Communiste qui ne souriait jamais* qui reçoit un large succès public et plusieurs prix littéraires. En 2017, elle aborde l'affaire de l'enlèvement et du procès de Patricia Hearst, en établissant un lien entre cette histoire et d'autres vies de femmes réelles et fictives dans *Mercy, Mary, Patty*. En 2020, elle publie *Chavirer*, récompensé notamment par le Prix du roman des étudiants France Culture-Télérama. Lola Lafon a reçu, entre autres, le Prix Décembre pour *Quand tu écouteras cette chanson*, publié chez Stock en 2022, qui évoque son expérience d'une nuit passée au Musée Anne Frank à Amsterdam. L'œuvre que construit Lola Lafon est marquée par des choix formels très affirmés, et comme le souligne Manon Delcour (2022 : 2) : « les violences sexuelles sont au cœur de l'œuvre

de Lola Lafon. [...] Lafon fait aussi entendre sa voix sur la scène médiatique, dans la presse ou sur son compte Instagram, en réagissant à des violences de genre ou à des publications et œuvres féministes ». De cette manière, on peut avancer comme Alexandre Gefen (2017 : 89) que cette autrice participe « d'un mouvement qui fait place à une parole féminine nouvelle sur des sujets supposés tabous ». Sa dernière œuvre *Il n'a jamais été trop tard*, publiée chez Stock en 2025 qui rassemble les chroniques publiées dans *Libération* en 2023 et 2024, et qui sont reliées par des écrits inédits.



Anne Aubry

Merci d'accepter de me recevoir et de répondre à mes questions après nos premiers contacts par messages électroniques. Pour contextualiser cet entretien avec vous, je voudrais signaler que ma thèse de Littérature Comparée en 2012, portait sur la « venue à l'écriture », selon l'expression d'Hélène Cixous (1977) de deux femmes du XIX^e siècle, la Française George Sand et la Québécoise George Sand. Et ensuite, j'ai commencé à me rendre compte, en travaillant sur les œuvres d'autrices françaises ou francophones, que les questions que je m'étais posées dans ma thèse, n'étaient finalement pas complètement caduques pour des femmes qui écrivent aujourd'hui. J'ai donc interviewé une dizaine d'autrices contemporaines et j'ai publié ces entretiens dans *Oser écrire*, paru en 2023. Et quand j'ai lu *Quand tu écouteras cette chanson*, j'ai découvert, grâce à vous, qu'Anne Frank avait vraiment une véritable réflexion sur ce moment de la « venue à l'écriture » et se projetait réellement en tant qu'autrice. La première question que j'aimerais donc vous poser, justement, c'est d'abord sur le nom que vous vous donnez, *autrice*, *auteure*.... Pour vous, est-ce pertinent de se poser cette question ?

Lola Lafon

Précisément, quand j'ai fait la tournée de *Quand tu écouteras cette chanson* en Espagne, je suis allée à Barcelone, et après la présentation, une lectrice dans la salle m'a fait remarquer que je disais « autrice » au féminin et « écrivain » au masculin. J'y ai beaucoup réfléchi. J'ai grandi dans un monde

dans lequel le prestige était d'être « écrivain ». Dans un monde parfait, post-patriarcal, je crois que j'aimerais bien dire que je suis « *écrivain* ». Mais aujourd'hui je questionne ceci, politiquement. Donc je dis « *autrice* ».

Anne Aubry

Vous donnez tout son poids au mot « *autrice* ».

Lola Lafon

Oui, j'aime bien « *autrice* ». C'est un beau mot. Il ne m'a jamais paru bizarre. Avec le mot « *auteureeeee* », j'ai du mal. Je me souviens de moments où je l'ai dit, effectivement, au début. Mais après, je trouve que de devoir insister sur ce « e », ce n'est pas anodin. Et c'est comme si on performait une anomalie. Alors que le mot « *autrice* » existe. Par ailleurs, je suis toujours très agacée (et cela arrive de moins en moins) quand dans des festivals littéraires, on crée des « catégories » à part des autres auteurs, comme « La parole des femmes ». J'ai publié en 2003 la première fois, et je pense que pendant 10 ans, j'ai entendu ce discours, cette mise à l'écart des autrices, c'était fait avec les meilleures intentions, dans des festivals auxquels je me rendais avec beaucoup de joie. Mais finalement, cette démarche était semblable à dire : « On vous a fait un petit coin à vous, toutes ensemble. Parce que la place centrale du débat est occupée et que la littérature sans qualificatif, c'est la « vraie » et elle est masculine ». C'est vraiment un discours qui m'a très vite pesé. Dans l'intimité, j'aime bien le mot « écrivain », quelqu'un qui écrit, mais qui n'est pas auteur. Si je commence à réfléchir à cela, évidemment, je ne suis pas l'auteur de ce que j'écris, pas complètement. Je veux dire que je suis comme tout le monde, tellement empreinte de tout ce que j'ai lu et vu que cela me semble un tout petit peu présomptueux de dire qu'on est auteur, mais on est *écrivain*.

Anne Aubry

Oui, je comprends, vous évoquez un processus, en fait. Ce qui vous plaît dans le terme *écrivain*, c'est l'idée de...

Lola Lafon

C'est la matérialité, parce que c'est ce que je fais. Je ne sais pas si je suis l'autrice de tout ça. Oui, je suis sûre que je l'écris.

Anne Aubry

J'ai été attentive au fait que vous ayez grandi entre plusieurs langues, puisque si je ne me trompe pas, vous êtes née en France, mais vous avez vécu tout d'abord en Bulgarie, un pays dont vous avez parlé la langue, puis en Roumanie, dont vous avez aussi parlé la langue, peut-être la parlez-vous encore d'ailleurs. Je suis particulièrement intéressée par le fait qu'il s'agisse d'un apprentissage très précoce de deux langues qui sont très différentes du français, votre langue maternelle. Et Sartre écrit dans *Les Mots*, je le cite (1964 : 140) : « On parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère ». Je ne sais pas si vous êtes d'accord avec cette idée. Et si oui, comment vous pourriez l'écrire, votre langue étrangère ?

Lola Lafon

Oui, je pense que le fait d'avoir manipulé plusieurs sons, - c'est très sonore quand même- plusieurs sens, finalement, m'a permis de parler trois langues avant l'âge de 5 ans, et d'ajouter l'anglais à sept, huit ans, donc quatre langues, je suis sûre que cela a une influence, mais je suis tout à fait incapable de vous dire comment, parce que c'est ma seule expérience. Il y a quelque chose de plastique. On sait que quand on parle plusieurs langues, qu'il y a un mot qui est un peu plus juste pour ce qu'on voudrait dire dans cette langue-là et qui n'est pas dans toutes les langues. Mais j'aime beaucoup cette phrase de Sartre, la « langue étrangère ». J'ai tendance à penser que la langue étrangère, la langue de l'écriture, qui vient je ne sais pas d'où, est déterminée par mon genre. Elle n'est pas du tout déterminée de façon essentialiste et parce que je suis une femme, pas du tout, mais par l'existence que ce genre m'a fait mener. De cela, je suis absolument sûre, et aussi du fait que cette « langue étrangère », soit très liée à ce qui ne peut pas se dire.

Anne Aubry

Oui, ce sont des éléments très importants, j'ai la sensation qu'avec ces réponses, on s'approche du noyau de l'écriture.

Lola Lafon

Oui, je pense. Je pense qu'il y a aussi la question de la place de l'écriture. Moi, j'ai écrit très petite, vraiment. Très, très petite.

Anne Aubry

C'était la question suivante que je voulais vous poser ! Pouvez-vous me l'expliquer ?

Lola Lafon

Je n'ai pas écrit de choses importantes, mais l'acte d'écrire, le temps passé à écrire, c'est venu vraiment très, très petite. Et j'ai l'impression que cela m'a permis de découvrir très tôt l'espace que l'écriture représente. Le temps occupé par l'acte d'écrire plutôt que de les vivre, aussi.

Anne Aubry

Je ne sais pas si cette constante peut vous intéresser, mais ce qui a suscité profondément mon intérêt, c'est que chez les neuf femmes que j'ai interviewées - et avec vous, dix- absolument toutes m'ont décrit un rapport très précoce à l'écriture. Et donc, je pensais à cela en lisant un article qui vient d'être publié sur vous de Florence Lécart : *Le seuil, la trace, l'empreinte*, dans lequel elle écrit ceci : (2021 : 17) « Le détour par le mythe ou en tout cas par le sacré peut aider à réparer les accrocs laissés dans le tissu généalogique par le traumatisme du génocide ». Dans *Quand tu écouteras cette chanson*, à la page 159, vous écrivez que vous teniez un journal depuis l'âge de huit ans. Mais peut-être avez-vous un autre souvenir encore antérieur à celui-ci.

Lola Lafon

Donc, c'est peut-être ça ? Oui, j'ai un souvenir précoce mais c'est un peu comique comme souvenir, parce que c'est une écriture avant de savoir écrire. Donc mes parents disent qu'avant de savoir écrire, tous les soirs, j'étais envahie d'une très grande angoisse, envahie par des mots que j'inventais, par des mots qui n'avaient pas de sens.

Anne Aubry

Excusez-moi de vous couper, mais cela est peut-être lié au bilinguisme.

Lola Lafon

Je pense, oui. Et je demandais à mes parents qu'ils me les notent et je vérifiais, c'est-à-dire que je leur demandais qu'ils me les relisent. Mais ma

mère me dit qu’au début, cela paraissait drôle. Mais ensuite, cela devenait inquiétant pour eux parce que j’étais très, très angoissée, et donc très angoissant pour eux. Je ne sais pas si on peut dire que c’est mon premier souvenir d’écriture.

Anne Aubry

Quoi qu’il en soit, le premier souvenir d’écriture à huit ans, c’est très précoce.

Lola Lafon

C’est le journal. Et aussi, le souvenir des rédactions. Et j’avais la chance, à Bucarest, d’avoir une institutrice très moderne. À l’époque, elle faisait des sujets libres, beaucoup de sujets libres. Et du coup, j’en ai un souvenir de joie, vraiment de grande joie.

Anne Aubry

...de pouvoir créer ?

Lola Lafon

Oui, de pouvoir raconter le réel en mieux et surtout d’intéresser les autres avec ce qui, dans le réel, ne les intéressait pas.

Anne Aubry

J’ai commencé à vous parler de cet article, « Le Seuil, la trace, l’empreinte ». Elle écrit la chose suivante (2021 : 17) : « Le détour par la chambre d’Anne Frank était une nécessité intime pour l’autrice Lola Lafon afin de pouvoir faire un retour sur sa propre histoire familiale et sur sa propre réalité. Ce que permet, *in fine*, cette nuit à l’annexe, c’est l’avènement de la démarche autobiographique ». J’aimerais d’abord savoir si vous êtes d’accord avec cette perception. En effet, dès votre premier livre *Une fièvre impossible à négocier*, vous dites dans un podcast sur France Culture¹ que vous avez écrit ce livre par survie. Et il me semble qu’on peut dire de ce livre qu’il a vraiment un caractère autobiographique.

¹ « Lola Lafon, une plume incandescente », 3 septembre 2020. [En ligne] : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/affaires-culturelles/lola-lafon-une-plume-incandescente-3960035> [consulté le 11 juillet 2025].

Lola Lafon

Oui, il a un caractère autobiographique, peut-être comme tous les premiers romans. Mais aussi, il a ce goût, que j'ai toujours, de la feinte avec le réel, c'est-à-dire je travaille le "je" de façon à être le plus proche possible de ma réalité ou d'une réalité. Tout est extrêmement précis d'un point de vue factuel, temporel, pour donner une sensation aussi de réalité. Et pourtant, c'est un roman. J'ai l'impression que cela me vient vraiment de mon père qui était spécialiste de la littérature du dix-huitième siècle. Je me dis qu'on a dû beaucoup parler de cette technique du « faux journal ». Je pense qu'à la fois, c'est vrai que dans *Une fièvre impossible à négocier*, tout est vrai, mais qu'en même temps, il y a la volonté de faire un roman. Il y a la volonté de personnages, de figures, de constructions. Je n'ai pas dit : « C'est mon autobiographie de l'époque ». Je ne le voulais pas d'ailleurs. J'avais vraiment envie qu'on me dise : « tu as choisi une forme ».

Anne Aubry

Oui, c'est ce que vous avez réussi, d'ailleurs, parce que c'est beaucoup plus tard que vous avez fait le lien avec l'expérience, malheureusement.

Lola Lafon

Oui, complètement. Donc, cela pourrait se justifier, ce que dit Florence Lécart.

Anne Aubry

Si je comprends bien, en ce qui concerne la présence de données autobiographiques dans *Quand tu écouteras cette chanson*, il s'agit d'une vraie décision.

Lola Lafon

C'est une vraie décision. C'est aussi une décision plus claire. Je me suis posé la question : « Est-ce que je dis « je » ? » et je me suis dit que je n'allais pas tergiverser, puisque c'était bien moi qui étais rentrée dans le musée. Donc là, on ne pouvait pas faire le "jeu" à l'infini. Et du coup, je pense qu'effectivement, il y avait de toute façon le projet amorcé un peu dans le chapitre, d'ailleurs, sur la judéité. Je m'étais dit que je voudrais écrire là-dessus et j'ai sauté sur cette proposition en parlant d'Anne Frank.

Anne Aubry

Oui, d'une façon ou d'une autre, cette proposition arrivait à un moment où vous étiez exactement en adéquation avec ce monde-là pour pouvoir commencer à dire *moi*. Ma question suivante est liée à cela. Après *Quand tu écouteras cette chanson*, j'ai lu *La petite communiste qui ne souriait jamais*, et j'ai eu la sensation à ce moment-là qu'une des constantes de votre écriture consiste à « redonner la voix ». Et c'est particulièrement clair en ce qui concerne *La petite communiste qui ne souriait jamais*.

Lola Lafon

Même si, évidemment, c'est un personnage de fiction.

Anne Aubry

Bien entendu. Redonner la voix, pour moi, c'est ce qui m'a beaucoup aussi touchée dans l'évocation de votre famille. Et puis, dans l'ensemble de votre œuvre, j'ai la sensation que c'est quand même très présent, particulièrement dans l'évocation et dans la peinture des personnages féminins ou des petites filles, d'ailleurs, vous faites prendre conscience aux lecteurs qu'on prête à la petite fille un discours et qu'on lui prête aussi déjà une prédestination. Est-ce qu'il y a un moment où vous prenez conscience de cela, par exemple, au moment de votre venue à l'écriture, avec votre premier roman, que vous avez d'ailleurs publié très jeune, comme vous venez de le rappeler ? Est-ce que vous avez déjà formulé avec clarté cette intention de redonner la voix ?

Lola Lafon

C'était aussi à moi que je redonnais la voix, clairement. Non, je ne me suis pas dit cela, en fait. Je ne pense pas... pas aussi clairement. J'écris. C'est très nébuleux. Je pense que c'était à un moment où tout l'espace était très rétréci. Très concrètement, j'avais vraiment très peu d'espace vivable. Et l'écriture est restée comme quelque chose qui vous raccroche au solide... cela vous raccroche, c'est-à-dire que vous le fabriquez... Ça tient debout. Moi, je le rends en écriture comme quelque chose de solide. Je m'en suis rendu compte quand j'ai eu les retours des lectrices et des lecteurs. En fait, au début, c'était une nouvelle que j'avais écrite. Et puis, j'avais plusieurs nouvelles et je les avais envoyées à des revues qui les avaient

publiées. Et à un moment donné, une personne me dit : « Mais tu devrais développer celle-là ». Je me suis prise au jeu. J'avais besoin de faire vivre ce monde. En revanche, la publication a été très rapide, parce que j'ai terminé le livre, je crois en février, et j'ai été publiée en mai.

Anne Aubry

Oui, ce qui est exceptionnel.

Lola Lafon

C'était tout de suite et immédiat. Donc, en fait, je suis passée d'un anonymat total et d'une pratique de l'écriture qui ne regardait que mes proches (car j'aimais bien faire lire), à, tout d'un coup, un retour, parce qu'il a bien marché. Et donc un retour énorme pour moi, à l'époque. J'ai changé de place. D'un coup, j'ai découvert qu'effectivement, l'écriture faisait écho et que des voix se signalaient comme ça. Et à ce moment-là, j'ai compris que l'écriture la publication vous faisaient changer de place. Et que du coup, ce fait va devoir être intégré dans l'écriture, ce qui n'a pas été facile. Finalement, c'est banal, mais quand vous écrivez votre premier roman, il y a beaucoup de liberté. Et puis, vous ne savez pas que vous écrivez votre premier roman. Et après, il faut continuer à faire comme si on avait toujours cette liberté-là, on sait qu'on est entendu, et qu'on ne parle pas de la même façon.

Anne Aubry

Oui, exactement. Donc, cela a été un apprentissage.

Lola Lafon

Oui, tout à fait.

Anne Aubry

Il y a un aspect qui revient souvent dans vos entretiens... Et c'est justement la dimension militante de vos rencontres avec les lecteurs et les lectrices. Dans *Être acérée*, un entretien que vous avez réalisé avec Clémence Garot en 2018, vous dites - et je vous cite- (2018 : 88) : « Dans une ville ou un village, ma venue est parfois un événement qui va drainer toutes sortes de gens. Pas seulement ceux qui me lisent. Depuis *La petite communiste qui ne souriait jamais*, mes moments les plus militants, en tout cas les plus

féministes, se situent là. Je suis troublée au-delà des mots par le nombre de jeunes filles qui viennent dans les salons, dans les rencontres et qui me disent à moi ce qu'elles auraient dû dire à d'autres ». C'est ce mouvement de miroir. Et ce qui est intéressant, c'est que vous le liez toujours à une certaine idée de militantisme.

Lola Lafon

En fait, ce que je voulais dire dans cette phrase - et c'est maladroit- c'est que moi, je ne considère pas mes rencontres comme un moment militant. Mais j'ai réalisé, en fait, puisque j'ai aussi été militante, que finalement, avec toutes ces rencontres innombrables, quand j'arrive dans un endroit où des femmes qui ne sont pas « officiellement » féministes - ou qui le sont dans leur vie quotidienne, pratiquement, mais qui ne le formulent pas- viennent, cela permet d'avoir ces débats, en réalité, sur des sujets qui sont éminemment politiques. Éminemment. Mais on ne le dit pas, on ne l'annonce pas. Ce sont les plus beaux moments de politique que je vis, parce que je ne suis pas avec des convaincus, je ne suis pas dans une entente préalable. Et j'ai un souvenir particulier, très étrange, de *La petite communiste*, justement, où j'étais à Arcachon. J'avais gagné un prix, et c'était le premier pour ce roman. Et une dame vient, très chic... Une dame un peu âgée. Et elle me dit cette phrase qui peut sembler ridicule et qui ne l'est pas du tout. Elle me dit : « Je me souviens quand j'avais 14 ans, et que je faisais de la gym sur la plage, et que j'étais si libre ». Et je vois son regard s'embruier. Le choc de ce qui est perdu, sa liberté. Je l'ai vue bouleversée par cette évocation de liberté de corps. Et l'image est si forte. C'est la force, pour moi, de ce moment-là, de cette rencontre avec cette dame enfermée dans beaucoup de carcans. Et je me suis dit : « Voilà, là, il se passe quelque chose ». L'écriture permet quelque chose que ne permet pas la politique.

Anne Aubry

Tout à fait. Certainement que vous ne l'auriez jamais rencontrée si vous n'aviez pas écrit, et elle-même ne vous aurait jamais rencontrée si elle ne vous avait pas lue. Donc c'est une chambre d'écho incroyable.

Lola Lafon

Oui, c'est étonnant. Cela me semble clair en refaisant un petit peu la généalogie.

Anne Aubry

Bien évidemment, c'est de la littérature, mais c'est un langage qui peut être compris par beaucoup. Et ça, c'est quand même une arme importante dans la prise de conscience féministe, je pense.

Lola Lafon

Je pense que c'est quelque chose qui vient aussi de mon expérience politique. J'ai toujours eu une distance avec les choses que je tiens à conserver. Et ce qui m'a beaucoup frappée dans les mouvements différents que j'ai traversés, c'est le carcan dans lequel était prise la langue politique. Je lisais parfois des tracts, je me disais : « Ils ont été écrits quand ? En quelle année ? » C'était le même tract qu'on aurait pu lire dans les années 70. C'est pour cette raison que j'ai été très fascinée par les surréalistes, par les situationnistes.

Anne Aubry

Oui, parce qu'il s'agissait d'un langage beaucoup plus créatif.

Lola Lafon

Et c'est vrai que... je ne dirais pas que je l'ai pensé, mais ça me semblait important d'écrire... C'est pour ce motif que j'aime tellement Georges Pérec, d'ailleurs. C'est que tout le monde peut comprendre Georges Pérec. La complexité est comme enfouie, il y a plusieurs niveaux de compréhension. Il n'est pas dans un surplomb par rapport au lecteur. Et cela me semble vraiment très important.

Anne Aubry

Mais ce côté très direct de votre écriture, je crois que c'est vraiment une arme très puissante. Et cela ne remet pas en cause la profondeur de votre écriture et de votre création, mais elle n'empêche pas d'y rentrer.

Lola Lafon

Je trouve cela très important. Je me souviens aussi à la parution d'*Une fièvre impossible*.... J'avais reçu des lettres car à l'époque, on recevait encore des

lettres. Comme pour *Quand tu écouteras cette chanson*, j'en ai reçu beaucoup. Donc entre les deux, c'est plutôt des messages Instagram. Et je recevais beaucoup de lettres, ou alors je rencontrais beaucoup de gens qui me disaient : « Je ne lis pas, mais je vous ai lue. » Je me souviens que ça m'avait flattée. Et quand je racontais cela aux écrivains, je sentais bien une certaine réserve, quand même. Et comme j'avais un parcours très atypique, je pense que j'ai été en confiance jusqu'à mon arrivée dans le milieu littéraire. Mon éducation, avec des parents profs de lettres - qui étaient universitaires, mais qui n'étaient pas du tout élitistes- et qui étaient vraiment persuadés que quoi qu'on lise, c'était bien. Il n'y avait pas de hiérarchie.

Anne Aubry

Oui, ils n'avaient pas de mépris par rapport à...

Lola Lafon

Non, aucun. Moi, j'avais choisi d'être danseuse. Dans le milieu littéraire, au tout début, on me renvoyait que je n'étais pas Normalienne, je n'avais pas rencontré les mêmes gens à Sciences Po. Et à un moment donné, je me suis demandé si j'étais légitime. J'avais du mal à prendre en considération, par exemple, que j'avais fait des études de danse.

Anne Aubry

Oui, vous aviez intégré ces règles internes et implicites d'accès à littérature, qui restent très françaises, quand même.

Lola Lafon

Oui, tout à fait. Je connais bien les États-Unis. C'est vrai que le mythe de l'écrivain américain, ce n'est pas le Normalien.

Anne Aubry

Mais oui, c'est intéressant cette question de la légitimité, parce que je considère que cela est constitutif du processus de « venue à l'écriture ». Sur ce sujet, vous êtes très claire en disant, par exemple, je n'en ai plus la référence exacte, mais que vous avez aimé recevoir certains prix, par exemple...

Lola Lafon

Pourquoi ? Parce que les gens ne vous le disent pas ?

Anne Aubry

Je me suis fait un peu reprendre par une des écrivaines que j'avais interviewées, qui avait reçu plusieurs prix importants, et à qui je demandais si ce fait l'avait confortée dans son désir de continuer à écrire. Elle m'avait répondu un peu vertement que les prix littéraires n'avaient aucune importance, que certains grands auteurs n'en avaient jamais reçu de leur vivant, ce que je n'ignorais évidemment pas. Mais pour moi, cette question que je lui posais mettait en lumière le fonctionnement de l'institution littéraire. À ce titre, l'anecdote que vous venez de me citer est très intéressante, c'est extraordinaire que quelqu'un vous dise : « Je n'ai jamais lu, mais je vous lis ». Je pense que cela devrait être le désir de tout écrivain et de toute écrivaine.

Lola Lafon

Oui, moi, je trouve cela très important.

Anne Aubry

Il peut être intéressant de parler des prix littéraires, parce que précisément, dans une optique féministe, on a étudié à partir de quel moment on commence à donner des prix aux femmes, et, par ailleurs, on continue à voir tout de même, un écart significatif, puisque sachant qu'il y a autant d'écrivaines que d'écrivains, les prix continuent à être accordés de manière majoritaire aux hommes, par exemple. Mais pour revenir de manière plus précise à vous, comment avez-vous vécu, par exemple, les premiers prix que vous avez reçus ?

Lola Lafon

Je pense que les trois premiers... j'ai dû avoir un ou deux prix au premier, puis après c'est *La Petite Communiste* qui a reçu beaucoup de prix. Je ne sais plus combien, vraiment. C'était sidérant. Mais à un moment donné, *La petite communiste*, c'est devenu... ça m'a complètement échappé, évidemment. Je me suis persuadée que je ne savais pas ce qui s'était passé. D'ailleurs, on ne sait jamais ce qui s'est passé quand un roman rencontre un grand succès. Ça m'a troublée, après, j'avais l'impression que l'attente était

trop grande. Je m'en souviens comme d'un moment compliqué. Je suis partie dans plusieurs pays. Je ne pouvais plus. J'avais perdu le geste. Il y avait trop de gens... En attente... Peut-être pas réellement, mais c'était moi qui me l'imaginais. Et j'avais l'impression d'un malentendu, aussi. Mon éditrice de l'époque, Marie Catherine Vacher m'a dit ceci qui est tellement juste : « tout succès, tout échec, est un malentendu ». J'ai écrit *Mercy Mary Patty* dans un état de grande anxiété. La liberté est revenue avec *Chavirer*, qui m'a permis de passer le cap. Pour *Chavirer*, je savais l'importance que ce livre avait pour moi, je l'ai écrit très vite, j'ai compris que c'était très important. Il est sorti, il a été terminé au moment du confinement. À sa publication, cela a été un moment incroyable parce qu'il a renouvelé un peu *La petite communiste*. Mais il a eu deux, trois prix comme ça, très vite. Et un prix qui m'a beaucoup marquée, c'était celui, du prix du Roman des étudiants France Culture-Télérama, où vous devez voir beaucoup de gens. Mais comme c'était encore post-confinement, je les voyais en Zoom. Donc, j'ai vu des milliers de gens, mais depuis mon canapé. Et c'était bouleversant.

Anne Aubry

Oui, j'imagine.

Lola Lafon

On était là, dans la pénombre, et j'avais l'impression qu'on se parlait. Je me souviens de l'écran partagé comme ça avec beaucoup de personnes... C'était une émotion très particulière. Et toute la tournée a été annulée. J'ai fait cinq villes et puis, le deuxième confinement est arrivé. Et alors, étrangement, cela m'a permis de ne pas être de nouveau submergée, parce que j'ai une question de fatigue physique aussi, très clairement. J'ai pu limiter un petit peu les déplacements, et j'ai pu revenir à l'écriture assez vite... parce que si vous vous déplacez beaucoup, vous expliquez votre œuvre et vous la réduisez. Vous oubliez tout ce sur quoi vous avez travaillé en réalité. Et vous finissez par ne plus raconter que l'histoire. Or, moi, ce n'est pas ça qui m'intéresse du tout. Typiquement, pour *Chavirer*, je pense que ce dont j'avais envie de parler, dont je parlais parfois, c'était d'évoquer le rapport de classe, de dominations croisées et de dire, aussi, que la construction narrative est comme un diamant, qui fonctionne en reflets,

comme des lumières de théâtre. Les éclairages sur Cléo, personnage central mais pas principal, sont changeants. Pour *Quand tu écouteras cette chanson*, c'est un livre qui renferme une autre annexe, un autre secret. Souvent, je pense qu'en réalité, quand vous êtes face à des gens, tout le monde est content de parler de ce genre de choses. Mais vos interlocuteurs qui mènent le débat souvent, ont un peu peur que cela n'intéresse pas les gens. Je pense que c'est une erreur. Je pense que la fabrication de l'écriture, c'est intéressant.

Anne Aubry

Bien entendu.

Lola Lafon

...parce que c'est une fabrication. Mais je ne dis pas comment on fait un roman, je serais incapable de vous dire. Je ne sais pas du tout dire comment on l'écrit. C'est pour cette raison que je ne donne pas d'atelier d'écriture.

Anne Aubry

Vous êtes très claire et vous déconstruisez beaucoup de mythes autour de la vie littéraire. Et par exemple, un aspect qui m'a beaucoup intéressée est celui de votre présence sur les réseaux sociaux..., après vous avoir écoutée à Séville, j'ai commencé à vous suivre sur Instagram, et vos *posts* m'ont beaucoup intéressée. Et puis, au moment de préparer ces questions, je m'y suis penchée un peu plus et je suis tombée sur un article que vous avez publié dans *L'Hebdo*, dans lequel vous expliquiez pourquoi vous aviez arrêté Facebook, avec une très bonne formule : « Mon chien vaut sur le terrain du *like* environ 1000 fois une manif et 2000 fois une photo de migrant, à moins que le migrant ne soit un enfant plutôt blond, au regard implorant ». Vous êtes une excellente romancière, mais aussi une très, très bonne *columnista* – comme on dit en espagnol, car le terme français chroniqueuse me semble moins explicite –, et vous avez réellement le sens de la formule.

Lola Lafon

C'est pour ça que je suis dans Libé ? (Sourire)

Anne Aubry

Oui, voilà, c'est ça, *Libé*, mais aussi d'autres publications, *L'Un*, *Zadig*, etc..

Donc, je dois dire que j'ai regretté de n'avoir consulté votre Instagram qu'à la fin de la préparation de cet entretien, parce que vous abordez tous les sujets sur lesquels j'ai voulu vous poser des questions. Et je trouve que vous avez un rapport avec Instagram vraiment très direct... et pour ce que je découvre de vous au long de cet entretien, vous êtes sur Instagram comme vous êtes là dans la vie réelle, c'est-à-dire sans idée préconçue, très libre. Vous parlez de vos lectures, de vos citations, évidemment de vos prises de position politiques, vous partagez parfois des photos personnelles, mais aussi des photos qui vous sont envoyées, qui reprennent certaines choses qui vous plaisent. Vous faites aussi allusion à des époques très significatives de votre processus d'écriture, ce qui me semble passionnant, et je pense que ce serait un beau sujet d'étude plus approfondie. En guise d'exemple, j'ai beaucoup aimé la reproduction d'une œuvre de Toulouse-Lautrec, que vous observez à travers un personnage du roman que vous êtes en train d'écrire. Ou encore, à la fin de l'écriture d'un roman, vous avez une belle formule aussi en disant : « On ne peut pas divorcer de son propre roman ». Mais vous utilisez aussi Instagram comme un lien de partage direct, puisque vous êtes aussi chanteuse, vous vous êtes d'abord consacrée à la danse, puis aussi à la chanson, et vous organisez encore des spectacles. Vous partagez tout, vous donnez vraiment le sens de la générosité et du partage qui peut exister dans ces réseaux sociaux. Votre texte « L'éloge de la fragilité », par exemple, c'est par Instagram que je l'ai découvert. Bref, les réseaux sociaux sont ce qu'on en fait.

Lola Lafon

Il y a des gens qui en font des choses, des réseaux sociaux. Moi, j'ai quitté Facebook. Je me souviens que ce n'était pas du tout protégé. En plus, il y avait une violence, des échanges qui me paraissaient dingues. Mais je me souviens des textes de Markovitch. Je me disais : « Mais comment fait-il ? » Des textes comme ça, énormes. Tous les jours. C'est un laboratoire fascinant pour un écrivain.

Anne Aubry

Tout à fait. Ce qui me fascine dans votre présence sur Instagram, c'est que vous en faites quelque chose de créatif. D'autres auteurs ou autrices

consentent à publier sur les réseaux sociaux parce que les éditeurs le leur demandent, donc ils font un peu de...

Lola Lafon

Je crois que c'est vrai. Je pense vraiment qu'il faut se décontracter là-dessus, c'est-à-dire, je pense que les réseaux sociaux ne servent pas à une notoriété quelconque, ni pour les ventes. C'est tout à fait autre chose qui se fait. Effectivement, c'est vrai que j'aime bien l'idée de partager, comme vous dites, quelques questions. Ce que j'apprécie aussi de la même façon dans l'écriture, dans *Libé.*, c'est-à-dire que c'est tout à fait autre chose que de sortir un roman. La parution est immédiate. Vous écrivez le lundi, rendez le texte le jeudi et le vendredi, c'est en ligne. Le problème, c'est que les réactions - ce ne sont pas les lectures, ce sont les réactions- sont immédiates, brutales. Il ne faut pas se laisser inhiber. Il ne faut pas que ça commence à transformer ce que l'on fait. D'ailleurs, aussi, d'être très *liké*, c'est un peu le problème. Mais c'est une écriture que je trouve très intéressante. Et là, justement, je suis en train de terminer un recueil de chroniques². Il y aura aussi celles de *Libé*. Et je vois bien qu'il y a des choses que je n'ai pas voulu écrire dans *Libé* et que j'ai créées dans ce recueil.

Anne Aubry

Permettez-moi une anecdote personnelle, après le résultat des élections législatives de 2024, je suis allée à une des manifestations. Et en revenant, j'ai regardé Instagram et quelqu'un vous avait taguée en écrivant : « Et comment se fait-il que Lola Lafon ne soit pas là ? », ce à quoi vous avez répondu immédiatement : « Mais je suis là ». C'est vrai que c'est assez unique, cette possibilité de question, de réponse et de rencontre immédiates.

Lola Lafon

Il y a quelque chose de très amusant aussi, de ludique dans l'expérience théâtrale avec *Un état de ma vie* qu'on a joué en représentation.

Anne Aubry

Oui, d'ailleurs cela a été prolongé plusieurs fois. C'est un texte écrit pour la

² Lola Lafon, *Il n'a jamais été trop tard*, Paris : Stock, 2025.

scène, mais qui a un rapport avec évidemment certaines chroniques de *Libé*, d'autres textes, etc.

Lola Lafon

C'est à la fois totalement différent comme expérience, c'est-à-dire parce que physiquement, vous incarnez le texte et vous êtes là. Vous n'êtes pas absente. Vous devez l'incarner, vous devez le porter, vous êtes le texte. Par ailleurs, j'ai parfois l'impression, ce qui est encore une fois un peu un problème de luxe, c'est vrai, mais qu'à force de beaucoup de promos, on est trop là, les auteurs. On est trop physiquement présents dans la lecture, trop importants. Je ne me suis jamais intéressée aux écrivains, alors que j'ai beaucoup lu. Je ne parle pas des morts, parce que ça, c'est encore autre chose.

Anne Aubry

Mais je pense que c'est différent quand on sait utiliser les réseaux sociaux comme vous le faites, - et encore, je n'aime pas ce mot « utiliser » parce que je vois que ce n'est vraiment pas du tout une stratégie, comme vous l'avez dit vous-même- puisqu'en fait, vous partagez, grâce aux réseaux sociaux, vos impressions ou vos réflexions, ou encore vos états d'âme. Je pense aussi que le fait d'avoir vécu un certain temps aux États-Unis, vous a rendue peut-être plus sensible à tout cela par rapport à votre fonction d'autrice ou d'écrivaine. En d'autres termes, je pense que vous êtes beaucoup moins dans cette dynamique de *sacralisation*³ de l'écrivain, qui est assez française, et qui reste d'ailleurs assez visible dans cette marque de mépris de dire : « Ah oui, les lecteurs t'écrivent ? » Cette distance, finalement, pour qui on écrit.

Lola Lafon

Je me souviens d'un monsieur, c'était à Blois. Je venais de sortir *Mercy, Mary, Patty*. La construction était sans doute exigeante, etc... Je ne sais pas trop ce que cela veut dire, mais on me l'avait renvoyé ce jour-là. Et un homme, de la bourgeoisie locale, vient vers moi et me dit : « Vous savez, je

³ Paul Bénichou : *Le Sacre de l'Écrivain, 1750-1780*. Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne. Paris : Joseph Corti. 1973.

ne lis jamais ce genre de livre. C'est ma femme qui m'a poussé à lire. Mais ça m'intéresse. Vous savez, c'est difficile pour moi, parce que je ne lis pas ce genre de livre ». Et j'étais un peu embarrassée. Il m'a dit : « J'aime bien faire ça. J'aime bien faire ça, c'est nouveau ». Il était un peu âgé. Ce n'était pas mon public, entre guillemets, qu'on connaît, plutôt jeune. Et j'ai un souvenir très bouleversant de lui, je me suis dit : « En plus, il lit cette histoire de femmes qui vont prendre les armes... ».

Anne Aubry

C'était effectivement très éloigné de sa réalité.

Lola Lafon

Il n'y avait aucun lien. Et donc je me suis dit : « Mais quelle classe ! ».

Anne Aubry

Il avait accepté de changer vraiment de monde. C'est avec l'expérience unique de ce lecteur que je vous propose de conclure cet entretien. Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé avec tant de générosité, et de ce moment d'exception. Merci beaucoup !

Références

Delcour, M. 2022. « *En faire toute une histoire*. Les violences de genre dans l'œuvre de Lola Lafon ». *Revue critique de fixxion française contemporaine*, n° 24. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/fixxion/2183> [consulté le 11 juillet 2025].

Garrot, C. 2018. « Être acérée, entretien avec Lola Lafon ». *Vacarme*, n° 84, p. 85-92.

Gefen, A. 2017. *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. Paris : Éditions Corti.

Leca Mercier, F. 2021. « Le seuil, la trace, l'empreinte : écriture de la mémoire et autobiographie dans *Quand tu écouteras cette chanson* de Lola Lafon ». *Fabula / Les colloques*, « Lectures sur le fil ». [En ligne] : <https://www.fabula.org/colloques/docume nt9589.php> [consulté le 11 juillet 2025].



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Entretien avec Valérien Bayo-Rahona

Ignacio Reyes Cayul

Université de Playa Ancha, Chili

ignacio.reyes@upla.cl

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

Brève présentation de Valérien Bayo-Rahona

Valérien Bayo-Rahona est Attaché de coopération linguistique et éducative et directeur des cours de l'Institut Français du Chili pendant la période qui va de septembre 2023 à Août 2025. L'entretien est réalisé par Ignacio Reyes Cayul, rédacteur en chef de *Synergies Chili*.



Ignacio Reyes Cayul

Pourriez-vous vous présenter et nous expliquer en quoi consiste votre rôle en tant qu'Attaché de coopération linguistique et éducative et directeur des cours ?

Valérien Bayo-Rahona

Je suis Valérien Bayo-Rahona, attaché de coopération pour le français et directeur des cours à l'Institut Français du Chili depuis septembre 2023. Suite à une formation en Littérature Comparée et Francophonie à l'ENS de Lyon, j'ai passé une agrégation de Lettres Modernes et enseigné le français et la culture générale dans la région de Lyon pendant quelques années avant de reprendre des études dans le domaine du Français Langue Étrangère et de la Coopération internationale, qui m'ont mené à piloter des projets éducatifs et linguistiques en Inde, en Colombie, en Turquie et désormais au Chili. Mon rôle en tant qu'attaché de coopération pour le français au Chili est de concevoir et mettre en œuvre une stratégie transversale permettant de consolider, d'améliorer et d'étendre l'enseignement-apprentissage du

français à Santiago et en régions. Transversale car cette stratégie doit impliquer des domaines d'action aussi divers que la formation, l'événementiel, la gestion de projets de mobilité, la création et l'animation de réseaux de partenaires, la conception de programmes avec des institutions diplomatiques, éducatives et universitaires, la communication ou encore la transformation numérique. Le champ est très large et doit conjuguer une vision politique globale, via la mise en place de projets de coopération avec des autorités nationales comme le MINEDUC, à diverses actions de terrain, impliquant les établissements, les professeurs et les élèves.

Ignacio Reyes Cayul

Quelles sont les principales missions et activités que vous menez actuellement au Chili ?

Valérian Bayo-Rahona

L'action du service que je pilote se structure autour de 4 axes principaux :

- la coopération institutionnelle a été particulièrement dense ces dernières années, avec l'accompagnement du MINREL dans sa démarche de candidature auprès de l'Organisation Internationale de la Francophonie en 2023/2024 et la signature d'une déclaration d'intention entre les ministres de l'Éducation chilien et français en matière de coopération éducative. Mais cette coopération peut aussi se nouer directement avec des institutions locales : c'est le cas, par exemple, avec les établissements scolaires et les universités qui participent au programme "Francés à la Carte", qui permet d'expérimenter le lancement de cours de français pendant un an, ou ceux qui proposent des sections d'enseignement bilingue français/espagnol (que nous accompagnons dans leur démarche d'obtention du label LabelFrancÉducation).

- le développement et l'animation de réseaux éducatifs. L'un de mes principaux efforts, dans un pays où le maillage de l'enseignement du français reste ténu et fragile, a été de favoriser la mise en lien, d'une part entre les établissements et l'Institut Français du Chili et d'autre part entre les établissements eux-mêmes. C'est ainsi que nous avons créé le réseau éducatif « Le français au Chili », désormais constitué de 25 établissements

dont l'Université du Chili, l'Université de Concepción, l'Instituto Nacional ou encore le réseau INACAP. Ces établissements sont nos partenaires privilégiés, ceux que nous soutenons au quotidien via la mise en place de jumelages avec des écoles françaises, des volontariats de service civique, des missions d'observation et de soutien, l'organisation de tournées d'artistes et de formateurs notamment. Mais nous encourageons également la mise en place de projets inter-établissements, notamment au moment du séminaire annuel organisé à Santiago, pour que ce réseau se renforce de lui-même et définisse ses propres orientations stratégiques.

- un soutien à la formation des professeurs, via 4 programmes de formation initiale et continue en Pédagogie du Français Langue Étrangère et de perfectionnement linguistique.

- l'événementiel francophone : le Festival de la Francophonie, organisé avec 12 ambassades et représentations francophones chaque année au mois de mars/avril, le concours international d'éloquence en français, ouvert au candidats chiliens, argentins et uruguayens, et le Mois du français du Chili, en octobre.

Ignacio Reyes Cayul

Comment évaluez-vous la présence de la langue française au Chili, que ce soit dans l'enseignement du FLE ou à travers les activités culturelles liées à la francophonie ?

Valérian Bayo-Rahona

Ce qui fait la particularité du Chili, c'est la densité du réseau des lycées français (les 6 « Alianzas Francesas », avec leurs 7000 inscrits et 600 professeurs), qui contraste avec la relative finesse du réseau global des établissements enseignant le français comme langue étrangère (une centaine d'établissements et universités, environ 12000 apprenants et 250 professeurs). Autre contraste : il n'existe qu'une seule filière universitaire formant les professeurs de français alors que le français est l'une des langues étrangères les plus actives au Chili, notamment du fait de la présence d'une population haïtienne importante. Depuis le retrait de

l'enseignement d'une seconde langue vivante dans le système public chilien à partir de la fin des années 90, la place de l'enseignement-apprentissage du FLE au Chili a été largement réduite, mais les ambassades francophones comme les partenaires associatifs (l'Association des Professeurs de Français), éducatifs et universitaires n'ont cessé de faire vivre la langue, notamment à travers un événementiel riche et ambitieux : le Festival de la Francophonie se déploie ainsi chaque année de Puerto Williams à Antofagasta avec une programmation de 80 événements ! La force du français, au Chili, réside dans le volontarisme et la créativité de ses acteurs : un fin réseau de professionnels et d'enseignants, uni et déterminé à redonner au français ses lettres de noblesse.

Ignacio Reyes Cayul

Quelle place imaginez-vous pour le français au Chili dans les années à venir ?
Quels aspects vous sembleraient importants à renforcer ou à améliorer ?

Valérian Bayo-Rahona

Les signaux qui nous sont envoyés en ce moment, par les autorités chiliennes comme sur le terrain, sont très positifs et laissent envisager un retour en grâce progressif du français. Pour la première fois depuis 25 ans, reprend forme l'idée d'une réintroduction du français dans l'enseignement public, via un projet d'implantation que nous menons en collaboration étroite avec le MINEDUC, la Dirección de Educación Pública et 8 Servicios Locales de Educación Pública volontaires. Un projet pilote devrait voir le jour à la rentrée de mars 2026. Suite à l'entrée du Chili à l'OIF (en tant que membre observateur), les autorités chiliennes ont inauguré l'édition 2025 du Festival de la Francophonie. Une première Assistante de Langue Française a été affectée cette année à l'Université de Talca et 10 Rincones Francófonos ont été créés dans des régions touristiques du Chili. Si la demande relative à l'ouverture de cours de français continue d'augmenter ces prochaines années, la question de la formation des professeurs deviendra particulièrement cruciale : comme dans d'autres pays d'Amérique du Sud, le Chili souffre d'un manque de professeurs de français (seule la UMCE permet à ce jour de délivrer un « título de profesor de francés » permettant d'enseigner dans les écoles publiques). Pour préparer

ces échéances importants, l'Institut Français du Chili continue de soutenir la filière de formation de la UMCE et, en parallèle, a développé son propre programme de formation en Pédagogie du FLE en collaboration avec l'Université Grenoble-Alpes, qui pourrait prochainement, via un système de validation de compétences à la UMCE, également permettre d'obtenir ce « titulo ». Nous travaillons également sur l'implantation d'une formation complémentaire en FLE dans certaines filières de formation en pédagogie de la UDP, qui pourraient permettre aux futurs diplômés d'avoir la « double casquette » anglais/français ou professeur des écoles-collèges/français.

Ignacio Reyes Cayul

Avez-vous un message à la population chilienne pour les inviter à apprendre le français et à connaître les activités de la francophonie au Chili ?

Valérian Bayo-Rahona

Le Chili se trouve actuellement dans un moment particulièrement fertile pour repenser son rapport aux langues, nationales comme internationales. Apprendre le français, c'est s'autoriser la possibilité de dialoguer avec 300 millions de locuteurs à travers le monde, dans une langue qui est à la fois patrimoniale et vectrice d'opportunités. Le Chili est désormais un pays de la Francophonie : saisissez cette opportunité ! J'inviterais enfin tous les intéressés à suivre l'actualité des activités relatives au français et à la Francophonie au Chili sur le compte instagram @lefrancaisauchili.

Ignacio Reyes Cayul

Je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé cet entretien et de cette contribution à la revue *Synergies Chili*.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Annexes





Profils des auteurs

Coordinateur scientifique

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 des articles

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.

Valentina del Carmen Carrasco Ahumada est enseignante-chercheuse dans le domaine de la Littérature et de l'Esthétique au Département de Castillan de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE). Elle a exercé comme professeur en enseignement primaire et secondaire. Sa principale ligne de recherche relève du champ de l'Éducation littéraire. Dans la filière de Pédagogie en castillan de l'UMCE, elle enseigne

des cours de Littérature, d'Études littéraires et d'Éducation littéraire. Elle est l'auteur du livre *À quoi sert la poésie à l'école ? Une proposition depuis l'Éducation littéraire* (2022).

María Loreto Contreras Godoy est licenciée en Langue et Littérature hispaniques, titulaire d'un master en Littérature et professeur de Langue et Littérature (Université du Chili). Ses recherches portent sur la relation entre l'histoire et la littérature dans le contexte latino-américain, aussi bien dans le domaine du théâtre que dans celui de la narration. Elle est actuellement doctorante en Littérature chilienne et hispano-américaine (Université du Chili) et consacre sa recherche à la poétique historique dans la production dramatique écrite par des femmes durant la seconde moitié du XX^e siècle en Amérique latine.

Francisca López Molina est Journaliste et licenciée en Communication Sociale, mention Culture, de l'Université de Playa Ancha (UPLA), Chili. Titulaire d'un Diplôme en Journalisme Narratif. Doctorante en Littérature et Études Culturelles Latino-Américaines à l'Université Catholique Pontificale de Valparaíso (PUCV). Elle dirige actuellement le projet « Gabriela Mistral, une intellectuelle de trois siècles », financé par le Fonds VINCI de la PUCV. Ses recherches portent sur les liens entre biographie romancée et musique, ainsi que sur la théorie critique et les études de genre.

Marlon Toro Ortiz est un Professionnel en Études Littéraires de l'Université Pontificale Bolivarienne (UPB), Colombie. Étudiant à la maîtrise en Études Littéraires et Culturelles Latino-Américaines à l'Université Catholique Pontificale de Valparaíso (PUCV), Chili. Il a publié dans les revues *Ciencia y Humanidades* et *Pensamiento Humanista*. Il est membre responsable du développement du projet « Gabriela Mistral, une intellectuelle de trois siècles », financé par le Fonds VINCI de la PUCV pour la recherche et la diffusion de l'œuvre et de la figure de Mistral au cours de l'année en cours. Ses axes de recherche portent sur la littérature latino-américaine, la littérature afro-colombienne, la théorie critique et les études culturelles.

Cristián Basso Benelli est titulaire d'un doctorat en études linguistiques et littéraires dans leurs contextes socioculturels (Université de Las Palmas de Gran Canaria, Espagne), d'un master en littérature avec mention en littérature latino-américaine et chilienne (Université du Chili), d'une licence en éducation et d'un professeur d'espagnol (Université catholique Silva Henríquez). Il a publié les recueils de poésie « Alalia » (Editorial Tiempo Nuevo, Santiago, 1994), « El amor insecto » (RIL Editores, Santiago, 2003), « Manía de hoyas » (RIL Editores, Santiago, 2009), « Amor Insecto » (Editorial Caleta Olivia, Buenos Aires, Argentine, 2019) et « Ser a la vez el pez y la pecera » (Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2024). Il a participé à des conférences de littérature et d'humanités au Chili, au Brésil, en Espagne et en Uruguay. Il est actuellement universitaire dans le domaine de la littérature et de l'esthétique au département

d'espagnol de l'Université métropolitaine des sciences de l'éducation (Santiago du Chili). En 2023, il a été chercheur invité au département de bibliographie et littératures hispaniques de l'Université Complutense de Madrid.

Manuel Quiroz Guzmán Manuel Quiroz Guzmán est titulaire d'un doctorat en études linguistiques et littéraires dans les contextes socioculturels (Université de Las Palmas de Gran Canaria, Espagne), d'un master en didactique des langues et littératures (UMCE), d'un master en linguistique avec spécialisation en langue espagnole (Universidad de Chile) et d'un professeur d'espagnol (UMCE). Il a reçu une bourse de la Georg-August-Universität Göttingen (Allemagne) en tant qu'assistant d'enseignement et en études littéraires et linguistiques. Il a enseigné dans divers établissements d'enseignement aux niveaux Basic, Secondary et Universitaire. Il a également été correcteur de revues éducatives, membre du comité de rédaction de la revue Contextos et coordinateur du programme de Master en didactique de la langue et de la littérature à l'UMCE. Il est co-auteur du *Glossaire de terminologie contrastive espagnol-anglaise* (Santiago, IGD, 2015). En 2022, il a été chercheur invité à l'Institut de recherche multidisciplinaire en science et technologie de l'Université de La Serena. Actuellement, il est directeur du département espagnol de l'UMCE et, pendant six ans, il a été secrétaire académique de cette même unité.

Ana Milena Mujica-Stach est professeur universitaire du Département d'éducation de l'Université de Los Lagos (Chili). Professeur en éducation préscolaire diplômé de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Master en gestion de l'éducation (UPEL), Doctorat en éducation (UPEL), Post-doctorat en recherche (UPEL), Post-doctorat en cursus (UPEL), Master international. Processus migratoires, diversité interculturelle et intégration (UNESCO), diplôme postdoctoral en innovation éducative dans des scénarios émergents, à l'Université intercontinentale du Mexique. Auteur de plusieurs articles de recherche, ainsi que conférencier et conférencier lors de différents événements scientifiques nationaux et internationaux, également chercheur responsable et co-chercheur dans des projets de recherche.

Alejandro Villalobos-Clavería est enseignant-chercheur à l'Université de Concepción (Chili), où il occupe actuellement le poste de professeur associé à la Faculté des sciences de l'éducation, au sein du Département des sciences de l'éducation. Il est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université fédérale de Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS), au Brésil. Ses travaux de recherche portent sur des thèmes variés, tels que : la formation intégrale-transversale des enseignants, l'orientation pédagogique, la créativité, les programmes d'études et la didactique. De plus, il effectue son travail académique dans la formation des enseignants, ainsi qu'au niveau des étudiants à la maîtrise et au doctorat. En parallèle, elle participe activement à des groupes de recherche interdisciplinaires, nationaux et internationaux dans le domaine de la

pédagogie universitaire, de l'évaluation, des manuels scolaires, entre autres. Tout cela lui permet de participer activement à l'accompagnement et à la formation des nouveaux enseignants universitaires.

José del Carmen Eliud Arias González est enseignant-chercheur à la Faculté des Langues du campus Tuxtla de l'Université Autonome du Chiapas (UNACH) et à la Faculté des Humanités de l'Université des Sciences et des Arts du Chiapas (UNICACH). Titulaire d'un doctorat en éducation, d'un master en didactique des langues et d'une licence en enseignement du français, il a participé en tant que conférencier à des congrès nationaux et internationaux sur la didactique des langues étrangères. Il est membre du Centre de la francophonie des Amériques, de l'AMDIF (Asociación Mexicana de Docencia e Investigación en el área de Francés) et de la RIIEI (Red Internacional de Investigación y Enseñanza de Lenguas). Sa carrière est axée sur la formation des enseignants et sur l'innovation dans l'enseignement des langues.

María Elena Lobaton Urgel, originaire de la ville de Tuxtla Gutiérrez, dans l'État du Chiapas, elle est diplômée de l'Université Autonome du Chiapas (UNACH). Elle est titulaire d'un doctorat en gestion et innovation éducative et d'une maîtrise en sciences de l'éducation, consolidant ainsi une solide expérience académique et professionnelle dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement des langues. Elle a effectué un séjour universitaire à Montréal, au Canada, pendant près de trois ans, où elle a perfectionné sa maîtrise du français et renforcé sa formation dans le domaine des langues étrangères. Elle est actuellement professeur à la Faculté des langues du campus Tuxtla de l'UNACH, où elle contribue activement à la formation de nouveaux professionnels.

Abdeljalil Akkari est professeur et directeur du groupe de recherche sur l'éducation internationale à l'Université de Genève, en Suisse. Il a été professeur invité dans de nombreuses universités à l'étranger : KAZNU (Kazakhstan), PUC-PR (Brésil). Il est régulièrement consultant sur les questions d'éducation pour des organisations internationales. Il a été doyen de la recherche à l'Université de formation des enseignants (HEP-BEJUNE, Suisse) et professeur assistant à l'Université du Maryland dans le comté de Baltimore (États-Unis). Ses principales expériences et publications comprennent des études sur la coopération internationale, la planification de l'éducation, l'éducation multiculturelle, la formation des enseignants et les inégalités éducatives. Ses principaux intérêts de recherche sont actuellement centrés sur l'éducation interculturelle, la formation des enseignants et les réformes des systèmes éducatifs dans une perspective comparative et internationale.

En tant que chercheur doctorant en didactique du français langue étrangère, **Behrooz Rahnama** se penche plutôt sur la neurolinguistique et le plurilinguisme dans ses

recherches. Par ailleurs, le chercheur collabore, dans le cadre d'un projet didactique, avec Sorbonne Université en vue de concevoir un programme d'enseignement spécifique via l'anglais.

Professeur émérite des universités, **Roya Letafati** a obtenu son diplôme de doctorat à l'Université de Strasbourg. Sa préciosité se révèle bel et bien dans ses innombrables œuvres produites. Dans ses travaux pédagogiques, elle s'est souvent intéressée à intégrer la littérature dans la didactique du français langue étrangère. En général, elle donne des cours à l'Université Tarbiat Modares de Téhéran et dirige les mémoires de master et les thèses de doctorat des étudiants en français langue étrangère. D'ailleurs, elle fait partie des membres du jury évaluant lesdits documents académiques.

Ivette Norambuena-Sandoval est professeur en éducation spéciale, elle est experte 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. Chercheur 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.

Auteurs des entretiens

Anne Aubry est Maîtresse de conférences à l'université Pablo de Olavide à Séville (Espagne). Elle a suivi sa formation universitaire dans trois pays : elle a obtenu une licence en littérature française à l'Université de la Sorbonne (Paris-IV), un DEA en littérature comparée à l'Université Laval (Canada) et a soutenu sa thèse de doctorat sur George Sand et Laure Conan à l'Université de Séville en 2012. Elle compte au total 40 publications, concernant principalement les autrices françaises et francophones contemporaines, dans des revues à facteur d'impact de diverses maisons d'édition françaises, canadiennes, espagnoles et portugaises. En 2023, elle a publié la monographie *Oser écrire* sur les écrivaines françaises et francophones contemporaines. Elle a donné des cours sur les littératures française et espagnole lors de divers séjours Erasmus dans des universités françaises et six conférences en Espagne sur la littérature. En outre, en 2023, elle a participé au projet de recherche FECYT « La Odisea de las escritoras » qui a reçu le prix Rosa Regás.

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. Il est rédacteur en chef de *Synergies Chili*, revue du GERFLINT.



© *Synergies Chili*, n° 21, Année 2025.

Revue du GERFLINT

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

Bibliothèque nationale de France. Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

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





Projet pour le n° 22 - Année 2026

La thématique du prochain numéro de la revue *Synergies Chili* est la suivante :

Observer les transformations des sociétés contemporaines : perspectives depuis le Chili

Ce numéro est coordonné par Ignacio Reyes Cayul (Université de Playa Ancha, Chili)

Les sociétés contemporaines sont traversées par des transformations sociales, éducatives, culturelles et technologiques qui redéfinissent les rapports entre institutions, individus et territoires (Araujo, 2022 ; Morin, 2014). L'émergence des tensions autour de la notion de patrie ou nation ainsi que des mutations du travail, les mobilités humaines, des changements culturels et les évolutions des systèmes éducatifs contribuent à renouveler les débats scientifiques et publics autour des inégalités, de l'inclusion et des formes contemporaines de la vie sociale (Dubet, 2022 ; Peña, 2013). Ces transformations sont présentes également dans les productions culturelles et littéraires (Casanova, 1999), lesquelles constituent des observations privilégiées des expériences sociales et des imaginaires collectifs (Paredes, Guzmán, 2022 ; Bentouhami Molino, 2017).

Dans ce contexte, le Chili apparaît comme un espace d'observation particulièrement intéressant (Moulian, 1997) où ces transformations et ces débats ont pris une visibilité significative notamment depuis ces dernières années. Le fonctionnement des institutions, les dynamiques sociales et éducatives, ainsi que les expressions culturelles et littéraires permettent d'interroger, à partir d'un terrain situé, des enjeux plus larges qui traversent les sociétés contemporaines (Garretón, 2017 ; Bellei, 2025).

Le numéro 22 de *Synergies Chili* est proposé comme un espace de réflexion interdisciplinaire ouvert aux chercheurs souhaitant analyser le Chili et notamment des phénomènes sociaux présents dans les territoires locaux. Dans une perspective ouverte, les contributions pourront porter aussi sur des analyses empiriques, des approches théoriques, des revues de littérature, des études de cas sur des différents sujets de recherche en sciences sociales et humaines.

L'objectif du numéro 22 est de favoriser le dialogue entre disciplines et approches mettant en relief des recherches qui s'interrogent sur les relations entre science et société et leurs transformations contemporaines.

Les propositions qui abordent les questions sur les transformations/mutations contemporaines ainsi que des différents phénomènes de la société chilienne, l'éducation et/ou la culture pourra s'inscrire dans les axes suivants ou dans toute autre perspective pertinente :

1. Sciences de l'éducation : enseignement/apprentissage, inclusion, diversité linguistique ou culturelle, politiques éducatives, école publique, privatisation de l'éducation, institutions scolaires ;

2. Société et dynamiques contemporaines : migrations et recompositions sociales, inégalités de genre, trajectoires de vie, neurodivergences, discriminations, inclusions ;

3. Cultures, langues et littérature : représentations sociales dans la littérature chilienne, langues, identités, féminisme, expressions culturelles, peuples originaires ;

4. Sciences, technologie et société : Intelligence artificielle et les transformations technologies dans les sociétés, numérisation et pratiques culturelles liées aux technologies

5. Territoires et environnement : transformations territoriales, dynamiques communautaires, conflits-débats entre la culture globale et les cultures locales, la ville et ses enjeux, crise climatique et enjeux environnementaux dans les sociétés.

Bibliographie

- Araujo, K. 2022. *El miedo a los subordinados*. Santiago: LOM.
- Bellei, C. 2025. *El problema de la educación en Chile*. Santiago: Debate / Penguin Random House.
- Casanova, P. 1999. *La République mondiale des lettres*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. 2022. *Le temps des passions tristes*. Paris : Seuil.
- Morin, E. 2014. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud.
- Garretón, M. A. 2017. *La gran ruptura: Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago : LOM.
- Bentouhami Molino, H. 2017. *Race, cultures, identités : une approche féministe et postcoloniale*. Paris : PUF.
- Moulian, T. 1997. *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- Paredes, J., Guzmán, A. (coords.) 2022. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y propuestas de las luchas de mujeres en América Latina*. Santiago: Quimantú.
- Peña, C. 2013. *El malestar en la sociedad chilena*. Santiago : Taurus.

Contact de la rédaction et envoi des propositions :

synergies.chili@gmail.com





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 documents analysés dans son article.

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° 21 / 2025

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° 21 / 2025

© GERFLINT – France – Copyright n° ZSN6CE3

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

Bibliothèque Nationale de France – Novembre 2025



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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Les travaux présentés dans ce numéro 21 de *Synergies Chili* n'obéissent pas à une décision thématique hiérarchique : ils naissent de la liberté de recherche de chaque auteur, et ne sont pas fruit de la pression de la compétition presque mercantile des productions en série d'articles scientifiques qui affecte aujourd'hui le travail des professeurs et chercheurs universitaires. Ces articles ont été écrits par des spécialistes qui, connaissant le panorama de publication de textes scientifiques dans les revues du domaine de la littérature en espagnol, ont valorisé l'espace de notre revue pour présenter des enquêtes originales en langue française.

ISSN 2260-6017