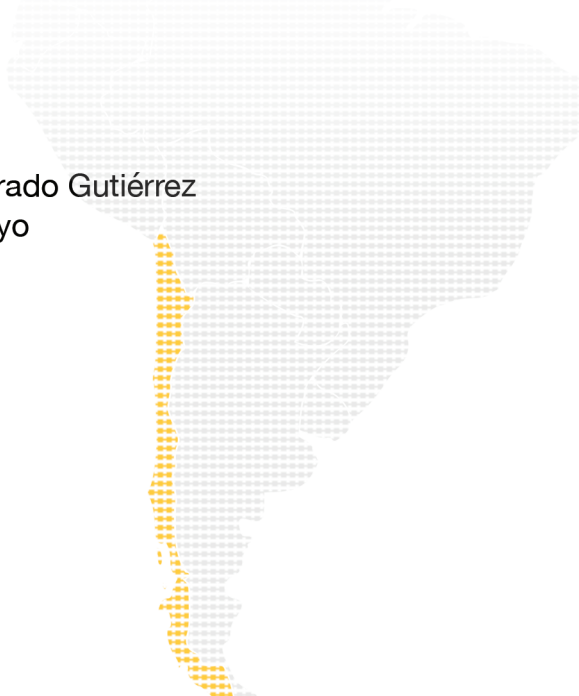


Synergies Chili

Revue du GERFLINT

Quand les ruptures sociétales obligent à réinventer une ouverture interculturelle continue...

Coordonné par Isabel Alvarado Gutiérrez
et Alejandro Carvajal Tamayo



Synergies Chili

Numéro 15 / Année 2019

Quand les ruptures sociétales
obligent à réinventer
une ouverture interculturelle continue...

**Coordonné par Isabel Alvarado Gutiérrez
et Alejandro Carvajal Tamayo**



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chili est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux domaines linguistiques et culturels, celui de la langue française en particulier.

Sa vocation est de mettre en œuvre au Chili, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chili** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Chili*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, 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 émérite, Université de Rouen, France

Rédacteurs en chef

Marie-Noëlle Antoine, Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, Chili.

René Zúñiga Hevia, Directeur du Département de français, Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation, Santiago du Chili.

Secrétaire de rédaction

Oscar Valenzuela, Vice-recteur Campus San Felipe, Université de Playa Ancha, Valparaíso, Chili.

Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, Besançon, France), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Université de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha, Chili), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

Comité de lecture

Isabel Alvarado (Aix-Marseille Université, France), Alejandro Carvajal (Ministère Affaires Étrangères du Chili), Carole Garidel (Universidad de Concepción, Chili), Ana María Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Christian Rivera Viedma (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chili), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Francisco Suarez (Université de Perpignan, France), Anne Vangor (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Chili

Institut Français du Chili

Francisco Noguera 176 - Providencia. Santiago

Contact : synergies.chili@gmail.com

Patronages et partenariats

Institut Français du Chili, Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), Université de Playa Ancha, Valparaíso (UPLA), Université de Concepción (UdeC), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 15 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-chili>



**INSTITUT
FRANÇAIS**
CHILE



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
JournalSeek
Latindex (Répertoire)
MIAR
Mir@bel
ProQuest central (Linguistics data Base)
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR, SCImago Journal &Country Rank
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Liste complète :

<https://gerflint.fr/synergies-chili/referencements-et-indexations>

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

Quand les ruptures sociétales obligent à réinventer une ouverture interculturelle continuelle...

Coordonné par Isabel Alvarado Gutiérrez
et Alejandro Carvajal Tamayol

Sommaire

Marie-Noëlle Antoine	7
Éditorial	
Isabel Alvarado Gutiérrez, Alejandro Carvajal Tamayo	9
Présentation	

Articles thématiques

Rocío Ferrada Hurtado	15
L'ordre institutionnel chilien et sa relation avec la critique au XIX ^e siècle. Un regard depuis la sociologie de la critique	
Benoit Mathot	33
L'Église catholique chilienne et l'effacement de la <i>décoïncidence</i>	
Roberto Ferreira Campos, Lilian Gómez Álvarez	45
¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente?	
Ana Vine Jara, Katia Sáez Carrillo	57
Perceptions des professeurs concernant les difficultés des étudiants étrangers en échange universitaire	
Patricia Franco Astillero, Carlos Chávez Solís	71
L'inclusion des variétés de l'espagnol et l'utilisation de ressources authentiques dans un test de positionnement : Système d'Évaluation en Langue à visée Formative espagnol	

Écritures interculturelles

Patricia Gálvez Abarca	89
Les avantages de se rapprocher d'une autre culture	
Marina Palacios Parra	97
Paysage interculturel	

Compte rendu de lecture

Jacques Cortès	105
Lecture. Isabelle Guyomarch : <i>Combattante</i> . <i>Vaincre les Tabous des cancers féminins</i> , Le cherche-midi, Paris, 2019.	

Entretien avec...

Marie-Noëlle Antoine. Propos recueillis par Sandra Meza Fernández	111
---	------------

Annexes

Profils des contributeurs	123
Consignes aux auteurs	129
Publications du GERFLINT	133



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Éditorial

Marie-Noëlle Antoine
Chercheur indépendant, Chili

*(...) c'est une nécessité impérieuse pour l'homme de faire le point dans un monde toujours variant, de comprendre la loi de la variation. Ces propos de Louis Aragon dans *Les cloches de Bâle* donnent bien le ton de ce numéro 15 de la Revue *Synergies Chili*.*

Il est pertinent de relever que tous les articles et textes de ce numéro 15 viennent de contributeurs originaires ou ayant un lien avec le Chili. Le Chili, un pays avec une géographie folle (...) Au sud, il se transforme en morceaux atomisés en archipels ou il s'étend en une Patagonie inhabitée dont le personnage principal est la neige (...) Le grand nord est l'autre figure de la désolation, le désert du *Tamarugal*, *identique au Sahara*. Dans les vallées transversales, *le désert se termine et laisse en paix le visage aimable de la nature*. La plume de Gabriela Mistral, immense poète chilienne, Prix Nobel de littérature en 1945, décrit bien ce pays qui ressemble plus à des territoires flottants. La géographie fracturée du Chili, qui plus est, un des pays les plus sismiques au monde, lance des passerelles de compréhension envers les récentes fractures sociétales que cette contrée traverse. À l'image de ces vallées transversales qui insufflent paix dans le chaos géographique, les Chiliens sont invités à réinventer une ouverture interculturelle continue afin d'équilibrer une société civile désintégrée.

Une crise des institutions tous azimuts, une immigration galopante, une vague féministe, mouvement social contre les abus de pouvoir et la violence contre les femmes, ont secoué fortement et secouent encore le Chili, avec l'apparition de répliques incessantes.

Toutes ces variations nous obligent à retirer le bandeau de nos yeux et de nos visions statiques, académiques et sourdes. Elles nous invitent à réfléchir, à réinventer nos conceptions de l'intelligence, de *l'écologie humaine*, si chère à Edgar Morin. Les territoires et les terroirs humains sont des lieux à repenser en pariant sur la richesse du potentiel des individus qui y vivent et qui en vivent.

Nous avons épuisé la terre, de la même façon, les systèmes socio-économiques ont érodé nos esprits. Le mot d'ordre aujourd'hui, dans le monde de la connaissance, sous tous ses aspects, est de désapprendre des croyances souvent stériles et de ré-apprendre à observer, à écouter activement la capacité créative des enfants, des jeunes, des adultes, de tous les êtres humains qui appartiennent à nos environnements proches.

La Revue *Synergies Chili* n°15 a, pour la première fois, couvert toutes ses rubriques. Une sorte de cerise sur le gâteau de notre numéro 15 qui comporte deux textes pour Écritures interculturelles et un *Entretien*. C'est sans aucun doute, une façon de répondre au mot d'ordre antérieur, de nous ouvrir à toutes les capacités à l'intérieur mais également en dehors du monde académique. Une manière également de mettre concrètement à l'honneur le terme *synergies* puisque plusieurs écritures différentes ont agi de concert pour tisser ce numéro dont le résultat, nous l'espérons, répondra aux attentes de nos lecteurs ou dans le meilleur des cas, en invitera d'autres à nous lire.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Présentation

Isabel Alvarado Gutiérrez

Universidad de Concepción, Chili

Alejandro Carvajal Tamayo

Ministère des Affaires Étrangères du Chili

Selon la *Théorie des systèmes dynamiques*, tout changement de l'une des composantes du système ou toute influence d'un élément externe à celui-ci est susceptible d'entraîner une réorganisation de l'ensemble du système. Les répercussions et les réajustements sont de plus ou moins grande amplitude, selon l'interconnexion des éléments dans le système. Cette théorie, venue des mathématiques, est déjà très connue dans les sciences exactes ou les sciences expérimentales (comme la biologie ou la climatologie) mais également dans les sciences humaines et sociales (comme la psychologie, la linguistique appliquée, la sociologie, etc.). Selon ce modèle, les ruptures sociétales sont susceptibles d'entraîner une réorganisation des structures et des pratiques sociales ainsi qu'une redéfinition des statuts et des rôles de certaines populations.

Dans le cadre de notre appel à contribution permanent, la thématique des articles reste ouverte pour les contributeurs. Cependant, pour ce numéro 15 de *Synergies Chili*, que nous avons intitulé *Quand les ruptures sociétales obligent à réinventer une ouverture interculturelle continue...*, nous avons noté une convergence autour de certains axes, comme l'idée de rupture sociétale, le concept d'interculturalité ou la description critique de la réalité chilienne. En effet, la plupart des articles semblent évoquer un changement de la donne sociale et esquissent une réponse à ce bouleversement. Ce réajustement social prend souvent la forme d'une ouverture vers l'autre qui se matérialise par le concept d'interculturalité déjà évoqué, analysé ou discuté dans de précédents numéros de *Synergies Chili*. Dans d'autres contributions, la rupture est en quelque sorte, désirée et la conscience d'un changement nécessaire fait écho à la description et à l'analyse de la situation actuelle. Finalement, ces articles ont en commun de traiter, pour la plupart, des bouleversements sociétaux vécus par le Chili et ses institutions, notamment ces dernières années.

Ce numéro de la revue *Synergies Chili* est divisé en trois parties. Nous retrouvons d'abord cinq articles faisant état de recherches dans des disciplines variées. Viennent ensuite deux contributions réunies sous la rubrique *Écritures interculturelles* et qui

se présentent comme des témoignages et des réflexions sur une réalité particulière. Enfin, le numéro se clôt par le deuxième *Entretien avec ...* de l'histoire de *Synergies Chili*, depuis la création de cette rubrique en 2018.

Pour démarrer notre numéro, nous présentons *L'ordre institutionnel chilien et sa relation avec les critiques au XIX^e siècle. Un regard depuis la sociologie de la critique*, de **Rocío Ferrada Hurtado**, travail dans lequel elle nous montre, en analysant la relation entre l'institutionnel et la critique, que la construction institutionnelle du Chili n'a pas toujours été le résultat de la volonté générale. Selon l'auteur, la manière dont l'éducation a été créée, obéit à la formation sociale du XIX^e siècle et ce ne sera qu'au début du XX^e siècle que le mouvement ouvrier critiquera les règles avec le motif qu'elles s'écartaient trop du principe d'égalité, fondement de base de la République (Liberté, Égalité). Ce fut alors le début de la critique mettant en doute l'enseignement obligatoire de la religion catholique dans tous les établissements ainsi que l'utilité du latin, langue défendue par les catholiques, pour la science, le savoir moderne, etc. Cette *bataille* a duré jusqu'en 1873, lorsqu'un décret, au nom du principe d'égalité et de liberté, a établi le caractère non obligatoire de cet enseignement dans les collèges de l'État, pour les élèves dont les parents demanderaient cette exception.

S'ensuit un article de **Benoit Mathot** intitulé *L'Église catholique chilienne et l'effacement de la décoïncidence*. Après une longue introduction, l'auteur nous confirme que l'Église chilienne vit une époque de profonde crise de crédibilité, suite à la divulgation de nombreux cas d'abus sexuels, de pouvoir et de conscience. Il rappelle par ailleurs, la lettre du Pape François au peuple de Dieu disant que le responsable de cette crise est le mal spirituel, mais l'auteur relève également la tendance de l'Église chilienne à s'enfermer sur elle-même. La religion chrétienne n'ayant plus le rôle de régulateur de la société, l'auteur craint que cette nouvelle forme adoptée par la religion catholique ne mène à l'intégrisme et au fanatisme, dépourvue qu'elle serait de *décoïncidence*. Il conclut que cette crise devrait jouer un rôle fécond pour l'Église, à condition qu'elle sache s'en saisir comme d'une voie de salut.

L'article suivant, *¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente?* de **Roberto Ferreira Campos** et **Lilian Gómez Álvarez**, se pose la question de savoir pourquoi les neurosciences devraient faire partie de la formation initiale des professeurs. Même si au départ, on ne trouve aucun lien entre l'enseignement et les neurosciences, les auteurs signalent qu'il serait intéressant d'inclure ces dernières dans les études des futurs professeurs afin qu'ils puissent se faire une idée du fonctionnement du cerveau et, par conséquent, modifier la façon dont ils mènent leurs cours pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Les futurs professeurs, ainsi éclairés du fonctionnement du cerveau lors de l'apprentissage,

seront plus à même de faire des choix méthodologiques efficaces dans leurs classes.

Dans leur article intitulé, *Perceptions des professeurs concernant les difficultés des étudiants étrangers en échange universitaire*, **Ana Vine Jara** et **Katia Sáez Carrillo**, s'intéressent aux difficultés rencontrées par les étudiants étrangers non hispanophones, à travers la perception qu'en ont 44 professeurs enseignant dans les sciences humaines, les sciences sociales et l'ingénierie au sein de leur université. Après avoir montré le type de difficultés rencontrées par ces étudiants, les auteurs en analysent les répercussions concrètes pour les professeurs, notamment au moment de la correction/évaluation. Finalement, Ana Vine et Katia Sáez invitent à réfléchir sur la nécessité de concevoir une politique linguistique universitaire qui prendrait conscience des besoins linguistiques nécessaires au bon déroulement des échanges académiques et qui tiendrait compte de l'internationalisation des universités ainsi que de la nouvelle donne migratoire de la société chilienne en général.

L'article suivant, *L'inclusion des variétés de l'espagnol et l'utilisation de ressources authentiques dans un test de positionnement : Système d'Évaluation en Langue à visée Formative espagnol* de **Patricia Franco Astillero** et **Carlos Chávez Solís**, de l'Université de Grenoble-Alpes en France, fait écho à l'article précédent puisqu'il porte sur un instrument permettant aux établissements universitaires de connaître le niveau en langue étrangère des étudiants en situation d'échange et de mobilité. Les auteurs présentent le choix méthodologique effectué lors de la conception de ce test de positionnement dit *test SELF* (Système d'Évaluation en Langue à visée Formative) : l'inclusion, dans cet instrument, de deux aspects habituellement peu présents dans les dispositifs d'évaluation, à savoir la prise en compte des variétés d'espagnol, notamment les variétés d'espagnol latino-américain, et l'utilisation de documents authentiques, est censée favoriser l'implication et la motivation des étudiants lors des tests.

La rubrique interculturelle s'ouvre par un texte de **Patricia Gálvez Abarca**, intitulé *Les avantages de se rapprocher d'une autre culture*, dans lequel l'auteur montre comment le rapprochement entre les cultures enrichit ceux qui font un pas pour comprendre et communiquer avec l'Autre. Le Chili est désormais un pays divers où la communication et le respect interculturels sont encore en friche et où beaucoup reste encore à faire pour l'intégration des étrangers. Le rapprochement des cultures est également au cœur du métier d'enseignant de langue étrangère et notamment d'espagnol langue étrangère, quand il s'agit de faire connaître les spécificités linguistiques, culturelles et géographiques du Chili, dans une optique d'échange et de compréhension mutuelle de nos différences.

Ce rapprochement entre les cultures est également l'objet du deuxième texte de cette rubrique interculturelle. En effet, **Marina Palacios Parra** relate, dans *Paysage interculturel*, une expérience de prise en charge d'un élève haïtien par

une équipe enseignante compétente, consciente du travail d'intégration, pas seulement linguistique, à réaliser. Les intervenants mettent également un point d'honneur à valoriser l'élève et sa langue à travers une approche interculturelle où le français joue un rôle facilitateur entre l'apprenant étranger et l'espagnol, langue de l'école au Chili. Une expérience interculturelle et interlinguistique intéressante qui montre, une nouvelle fois, la nécessité pour le Chili de se munir d'une politique linguistique faisant face au nouveau paysage multiculturel du pays et où le français joue un rôle de pont entre l'espagnol et les apprenants d'origine haïtienne.

*Quand les ruptures sociétales obligent à réinventer une ouverture interculturelle continue, il arrive que la métamorphose, terme cher à Edgar Morin, soit l'unique chemin de survie au niveau tant collectif qu'individuel. Jacques Cortès, à travers un compte rendu de lecture de l'ouvrage d'Isabelle Guyomarch intitulé : *Combattante. Vaincre les Tabous des cancers féminins* nous fait prendre conscience combien la métamorphose dans son implacable destruction engendre un être radicalement nouveau tout en étant radicalement le même. Dans cette agonie, il y a une mort qui est naissance¹.*

Finalement, ce quinzième numéro de *Synergies Chili* se clôt par notre rubrique *Entretien avec ...* où **Sandra Meza Fernández** nous fait mieux découvrir **Marie-Noëlle Antoine** et sa vision de l'éducation en Amérique latine. Marie-Noëlle Antoine se définit elle-même comme une artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et à la solidarité. Elle est conteuse, clown, et possède une expertise dans la formation des enseignants de français mais également des professionnels de l'éducation en général. En ce qui concerne l'éducation en Amérique latine, Marie-Noëlle Antoine pense qu'il n'existe pas de meilleurs ou de moins bons modèles, mais, selon elle, *la perte du bon sens pédagogique est d'actualité partout*. C'est pourquoi elle considère qu'il est urgent que les pays de l'Amérique Latine redonnent sens et réorientent leurs politiques éducatives à travers une observation et une écoute actives des différents contextes dans lesquels ils se trouvent.

Nous vous souhaitons une bonne lecture de ce quinzième numéro de la revue *Synergies Chili* et nous espérons qu'il contribuera à enrichir les discussions sur les mutations sociétales de nos temps modernes, en particulier au Chili.

Note

1. Edgar Morin et Mauro Ceruti, *Notre Europe, décomposition ou métamorphose*, Fayard, 2013.

Synergies Chili n° 15 / 2019



Articles thématiques





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'ordre institutionnel chilien et sa relation avec la critique au XIX^e siècle. Un regard depuis la sociologie de la critique

Rocío Ferrada Hurtado

Universidad Católica del Maule, Chili
rocioferrada@hotmail.com

Reçu le 29-12-2018 / Évalué le 31-12-2018 / Accepté le 06-01-2019

Résumé

Ce texte se propose d'évaluer l'institutionnalité chilienne et sa relation avec la critique à la lumière de notions clés de la sociologie de la critique, développée à partir des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Concentrant son regard sur les faits relatifs à la fondation et à la constitution de la République, durant le dix-neuvième siècle, ce travail identifie au cours de cette période quelques éléments qui, à partir d'une perspective historique étendue, se révèlent comme étant caractéristiques de la manière de construire les accords institutionnels dans le pays. Avec cette empirie politique, il revient sur les notions analytiques utilisées pour montrer leurs limites et leurs possibilités dans la compréhension des formes qu'adoptent les accords sociaux.

Mots-clés : pluralisme, critique, justification, justice, Chili

El orden institucional chileno y su relación con la crítica en el siglo XIX. Una mirada desde la sociología de la crítica

Resumen

Este texto se propone evaluar la institucionalidad chilena y su relación con la crítica a la luz de nociones claves de la sociología de la crítica desarrollada en torno a los trabajos de Luc Boltanski y Laurent Thévenot. Concentrada su mirada en los hechos relativos a la fundación y constitución de la República durante el siglo XIX, el trabajo identifica en este periodo algunos elementos que, desde una perspectiva histórica larga, se revelan como característicos del modo de construir los acuerdos institucionales en el país. Con esta empiria política vuelve sobre las nociones analíticas empleadas para mostrar sus límites y posibilidades en la comprensión de las formas que adoptan los arreglos sociales.

Palabras clave: pluralismo, crítica, justificación, justicia, Chile

**Institutional chilean order and its relation with the 19th critic.
A review from the sociology of criticism**

Abstract

This text proposes to evaluate Chilean institutionality and its relationship with criticism related to notions of the sociology of criticism developed from the work of Luc Boltanski and Laurent Thévenot. Focussing on the facts relating to the foundation and constitution of the Republic during the nineteenth century, this work identifies during this period some elements, which, from an extended historical perspective, revealed characteristic of the way in which institutional agreements are constructed in the country. With this political facts, he returns to the analytical concepts used to show their limits and possibilities in the understanding of the forms adopted by social agreements.

Keywords : pluralism, criticism, justification, justice, Chile

Introduction

Lorsque la critique contre l'ordre social a fait irruption et que son foyer s'est principalement concentré dans le champ éducatif, comme cela fut le cas au Chili au cours de la dernière décennie, deux questions se sont révélées, nous semble-t-il, particulièrement intéressantes à penser : le phénomène de la critique, spécialement la critique dans le champ éducatif et le lieu qu'a occupé celle-ci, dans la construction de l'ordre institutionnel. Au cours de cette dernière période, en effet, nous avons vu comment l'éducation est devenue un espace en dispute, composé par des acteurs critiques d'une institution qualifiée par eux d'*injuste*. Ses protagonistes, les étudiants du secondaire et de l'enseignement universitaire, sous la revendication du principe normatif d'égalité, ont contesté une répartition de ce bien régi, selon la logique de marché qui le répartit, conformément à la capacité de paiement de chaque étudiant. De la sorte, le débat sur la réforme de l'institution a dû considérer cette fois ses attentes normatives, en parallèle bien sûr, avec les attentes d'autres acteurs, comme les experts qui demandent en échange, une éducation utile au développement économique et productif, comme celles des autorités elles-mêmes, mues selon un critère de marché, celui de distribution focalisée des ressources. C'est-à-dire qu'une pluralité de référents normatifs a dû concourir à organiser l'éducation.

Un rappel historique de plus large ampleur sur les luttes éducatives, menées par les groupes sociaux pour organiser une institution qui rende compte de ses aspirations normatives, nous montre, en effet, que la construction institutionnelle n'a pas toujours été le résultat de la volonté générale. Bien au contraire, la plupart du

temps les groupes exclus ont dû contester eux-mêmes les institutions pour qu'elles reconnaissent les différentes formes de vie. En ce sens, la critique apparaît comme une action qui n'acquiert de sens qu'en relation avec l'ordre qu'elle conteste. Cette relation non-dialectique, mais dialogique, entre ordre et critique a été posée par Luc Boltanski dans ses textes *De la critique* (Boltanski, 2009) et *De la justification*, écrit avec Laurent Thévenot (Boltanski & Thévenot, 1991). Il s'agit d'une approche extrêmement utile pour penser le phénomène de la critique sociale et le substrat normatif qui soutient les justifications servant aux personnes pour produire et/ou critiquer leurs accords. Les auteurs posent que la critique suppose l'adhésion tacite de la réalité telle qu'elle se présente dans le cours de nos activités ordinaires ; cette réalité est continuellement définie par les institutions en vue d'assurer le maintien de l'ordre, soumises qu'elles sont à la menace constante, mais variable selon les époques et les sociétés, de la critique.

Dans le cadre de cette approche, face aux questionnements actuels de l'ordre éducatif et plus largement de l'ordre social, nous proposons ici de tourner le regard vers l'histoire, pour connaître comment s'est configurée, au Chili, la relation entre l'ordre institutionnel et la critique. Car il nous semble que cette histoire est illustrative du mode par lequel, encore aujourd'hui, les institutions valorisent les actions de critique et les critères ultimes dont elles se servent pour justifier leur propre ordre ; autrement dit, il n'est pas impossible de penser que ce qui a été considéré comme juste par les acteurs et les institutions, opère dans le présent comme héritage normatif et pratique des actions publiques, en vue d'obtenir des ordres plus justes. Nous parlons ici d'un processus long et divers, composé de moments distincts, depuis ceux où la critique eut une incidence dans la construction des accords sociaux, jusqu'à ceux où elle fut totalement réprimée. Certainement, nous ne prétendons pas aborder ici ce long processus, mais bien plutôt nous concentrer sur le moment de fondation de l'ordre institutionnel chilien, en y identifiant les éléments qui, à la lumière des événements de critique du vingtième siècle jusqu'à aujourd'hui, se révèlent caractéristiques de ce que nous pourrions ébaucher comme une certaine relation idiosyncrasique entre institution et critique.

Dès lors, nous organisons notre présentation en trois parties : tout d'abord, nous exposerons quelques éléments théoriques relatifs à la sociologie de la critique, solidaire du programme de la sociologie pragmatique française, organisée autour de figures comme celles de Luc Boltanski et Laurent Thévenot ; deuxièmement, nous remontons au moment de fondation de la République chilienne pour, au moyen des notions analytiques présentées, distinguer dans ce processus les critères normatifs qui ont servi à justifier l'ordre institutionnel politique, en considérant le cas particulier de l'institution scolaire et la relation que cet ordre institutionnel scolaire a

eu avec la critique. Finalement, nous concluons le texte en soulignant comment ces éléments, qui se révèlent caractéristiques en tant qu'ils n'apparaissent pas comme contingents au moment fondationnel, mais qui persistent par leur manière de construire les accords sociaux, nous conduisent à réviser quelques aspects théoriques du modèle *De la justification* parfois pour le relativiser, parfois pour le confirmer.

1. Quelques notions théoriques clés

1.1. Les sources normatives de la critique

Poser la possibilité de la critique présuppose d'admettre l'adhésion tacite des acteurs à la réalité ordinaire dans laquelle ils sont immergés. (Boltanski, 2009). Ce présupposé, élément central du programme de sociologie pragmatique de la critique, permet de focaliser l'attention sur les acteurs en situation, en tant qu'acteurs principaux de création du social. Dans la mesure où ceux-ci produisent la réalité, moyennant des accords fixés en qualifications, définitions de standards, procédés de sélection, règles, lois, etc. et la confirment en répétant les modes d'action déjà définis, ils peuvent aussi, et cela a du sens, la mettre en doute, révéler son caractère arbitraire, ou la désacraliser au moyen de la critique.

Ce sont les institutions qui sont chargées de maintenir et de confirmer les qualifications ainsi que les règles qui soutiennent la réalité. C'est à elles, signalent les auteurs, que sont conférées la tâche de définir *ce qu'il en est de ce qui est* (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski, 2009) en garantissant de ce fait, la sécurité sémantique à la coordination de l'action. Depuis cette approche, les institutions sont donc vues comme des dispositifs sémantiques dont la première fonction est de qualifier l'état des choses en établissant un lien entre les formes symboliques et les choses. De la sorte, elles figent la référence, limitent le champ de l'interprétation en définissant ce qui importe de la réalité, ce qui doit être respecté et ce qui peut ne pas l'être et aussi les sanctions respectives, dans les cas où l'on ignorait ces définitions - raison pour laquelle, admet Boltanski, *le travail sémantique et policier vont de pair*. (Boltanski, 2009 : 123).

La possibilité de critiquer les institutions surgit ici de ce que Boltanski appelle la *contradiction herméneutique* constitutive du social. (Boltanski, 2009). Cette contradiction parle de la discontinuité entre ce que les institutions disent sur la réalité et la réalité proprement dite ou la discontinuité entre les mots et les choses. Dès lors, si elles définissent bien la réalité, pour se dire, c'est-à-dire pour dire ce qui vaut, elles ont besoin de personnes qui parlent en leur nom - *nous savons bien*, dit Boltanski, *que les institutions ne sont pas autre chose que des fictions*.

(Boltanski, 2012 : 56). Ces porte-paroles, cependant, ne pourront jamais reproduire fidèlement, ou de manière transparente, l'idéal institutionnel. C'est justement de cette inévitable contradiction ou écart entre l'idéal normatif et la réalité que se détache la critique, une action, comme nous le disions, toujours imminente de dénonciation de la contradiction dès qu'elle devient intolérable.

L'auteur avertit que les régimes politiques sont des organisations qui, de fait, travaillent pour nous faire oublier la contradiction herméneutique constitutive du social, s'efforçant à faire de l'ordre un tout cohérent tout en limitant plus ou moins le champ de la critique - question qui peut aller jusqu'à sa mise sous silence ou son élimination dans les situations de domination. (Boltanski, 2009 : 175-177). Dans le but de se légitimer et de parvenir à ce que les personnes sentent, non seulement viables, mais aussi acceptables - voire désirables, le meilleur ordre possible - leurs univers quotidiens, ils ont besoin des arguments qui justifient l'ordre entre les êtres (leur inégalité) en principes de justice. Dans le modèle *De la justification* (1991) - ouvrage majeur de l'approche de *sociologie de la critique* - ces principes sont organisés sous le nom de *cités*, c'est-à-dire de modèles philosophico-politiques, de caractère pratique, construits tout au long de l'histoire, qui servent de justification à l'ordre institutionnel. En tant que telles, les cités sont, pourrait-on dire, des cadres d'interprétation à partir desquels, on peut donner sens et assigner une valeur aux êtres du monde, qualifier les personnes et les choses et elles peuvent servir de guides pour l'action. Elles assurent une base légitime aux jugements publics, dans la mesure où elles possèdent une grammaire composée de deux exigences : l'exigence d'égalité, dérivée d'une commune humanité entre les êtres et l'exigence d'ordre entre les êtres, basée sur un principe de justice ou d'équivalence entre eux.

Ainsi, elles opèrent comme régimes de justification, capables de fournir aux acteurs des arguments politiques normatifs, c'est-à-dire publics et généraux, autant pour justifier et affirmer la justice d'un certain ordre social, que pour le critiquer, au cas où la réalité s'écarte de son idéal. Ce sont ces dernières qui sont les situations de *dispute*, où les personnes, disposées à critiquer et/ou à défendre l'ordre imputé - et en cela nous notons l'héritage pragmatique de Dewey -, explicitent leurs attentes normatives contrariées. Sous l'approche *De la justification*, la dispute s'arrêtera dans la mesure où les acteurs, symétriquement positionnés, soient capables de résoudre le désaccord, un désaccord d'interprétations et de produire de nouveaux accords en les justifiant en principes moraux de justice. C'est alors que l'ordre retrouvera la légitimité et la cohérence entre la norme et la pratique, nécessaires aux personnes pour reprendre le cours de l'action. Il y a, en effet, dans la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot, une insistance

prononcée pour le fait de concevoir l'ordre social comme le produit de justifications morales, en continuant de susciter le fait que quelques-uns la qualifient aussi de sociologie morale (Breviglieri, Stavo-Debaugé, 1999), en plus d'un courageux effort pour ré-ancrer la sociologie actuelle dans la tradition plus classique de Weber et Durkheim (Honneth, 2013) qui ont toujours inclus des catégories morales dans leur compréhension du social.

1.2. Les régimes de justification

Le *modèle des cités* postule que, dans les sociétés modernes et complexes, coexistent divers régimes de justification utiles à la coordination d'actions communes ou générales. Ils s'organisent autour d'un principe général de justice qui opère dans la pratique comme critère commun d'équivalence entre les êtres, personnes ou choses, à partir duquel on peut les qualifier et les ordonner en vertu de la situation que l'on souhaite régler. Pris dans leur aspect sémantique, les régimes peuvent être vus comme différents modes de formulation de la justice d'un certain ordre. Ainsi, par exemple, selon la situation d'action, le juste ou le critère pour établir la valeur des êtres sera dit en termes d'efficacité (*cité industrielle*), ou de concurrence (*cité marchande*), ou de parenté et d'intérêts communautaires (*cité domestique*), ou d'intérêt général (*cité civique*), ou de prestige (*cité du renom*), ou de créativité (*cité inspirée*). (Boltanski et Thévenot, 1991). Le modèle identifie en effet, six régimes ou *cités*, extraits, comme nous le mentionnions, des modèles de philosophie politique classique, pensés pour proposer des ordres légitimes en tant que fondés sur un principe de justice. Toutefois, les cités sont et doivent être comprises comme des modèles idéaux dérivés de l'histoire (Blondeau & Sevin, 2004), construits dans la chaleur des luttes sociales et des idées politiques, pour en venir à rendre légitimes des pratiques qui demandent une reconnaissance sociale (Boltanski, Chiapello, 1999). De fait, dans le livre *Le nouvel esprit du capitalisme*, les auteurs que nous venons de citer identifient un septième régime de justification, la *cité par projet*, cette fois, construit fondamentalement à partir du discours du *management*.

Sans entrer dans le détail ni dans la discussion sur la manière dont les acteurs sélectionnent les cités¹, nous voulons ici, insister sur l'idée qu'elles opèrent chez les acteurs comme des modèles idéaux d'ordre social, à partir desquels ces derniers peuvent justifier un certain ordre. Cet ordre peut en effet, être défendu comme le meilleur ou être critiqué, soit par la revendication de sa correcte application - c'est-à-dire via une critique réformiste - soit par l'usage d'une autre cité supposément meilleure, plus juste ou appropriée à la situation que l'on tente de régler - c'est-à-dire via une critique radicale (Boltanski, 2009 : 163) -. S'apprécie ici, comment

la pluralité de référents sert de condition au surgissement de la critique, dans la mesure où chaque cité offre aux individus des espaces d'extériorité pour prendre distance avec les situations dans lesquelles ils sont immergés, en les évaluant depuis différents points de vue. (Boltanski, 1990 : 103 ; Dodier, 2005 : 26-28).

Dès lors, à la lumière des arguments et des critiques mobilisées par les acteurs du dix-neuvième siècle pour faire de l'institutionnalité scolaire chilienne un ordre juste, nous identifierons ici, les cités en jeu qui furent utiles pour justifier les accords publics. En ce sens, nous proposerons un exercice analytique qui cherchera à ouvrir le modèle des cités à sa contextualisation² au moyen de questions comme : qu'est-ce qui a été considéré comme juste ou légitime au sein de l'ordre institutionnel chilien ? Quelles sont et quelles ont été ses limites, le permis et l'interdit ? Comment se résout le désaccord face à l'ordre ? Pour répondre à ces questions, nous travaillerons à partir des éléments publics que les acteurs politiques et éducatifs ont invoqué pour justifier ou critiquer l'ordre institutionnel, en particulier l'institution scolaire, en les référant aux cités quand ce sera pertinent. Nous prendrons ces jugements publics de textes clés, plus ou moins récents, produits par des historiens locaux, sur l'histoire politique chilienne en général et l'histoire de l'institution éducative en particulier, puisqu'elle a été la discipline qui a sélectionné et enregistré les arguments publics des acteurs en défense de l'ordre ou contre lui, en construisant une certaine histoire officielle qui est ici objet d'analyses³. Cependant, à cette occasion - et pour raison de manque d'espace - nous ne présenterons pas ce processus de construction institutionnelle chilienne que nous détachons des justifications publiques des acteurs en jeu, mais nous nous limiterons uniquement à souligner et à illustrer les aspects qui nous semblent les plus caractéristiques de la relation idiosyncrasique entre critique et institution, à la lumière de l'approche de la sociologie de la critique, récemment décrite.

2. Le lieu de la critique dans l'ordre institutionnel scolaire chilien

Dans ce qui suit, nous identifions cinq caractéristiques de l'ordre institutionnel politique chilien, scène de l'institution scolaire et du lieu que cet ordre a octroyé à la critique, à partir de notions telles que la *pluralité de référents* et la *relation entre critique et institution*, des notions centrales pour une analyse sociologique pragmatique de la critique.

2.1. L'éducation comme institution plurielle

La répartition du bien éducatif s'est justifiée, depuis sa fondation jusqu'à aujourd'hui, à travers une pluralité de référents de justice. En effet, déjà à son origine, à l'aube du dix-neuvième siècle, l'école naît en réponse aux fins de l'État

et de l'Église - alors, les deux uniques acteurs en dispute sur la scène publique. La République, qui s'est installée moyennant un premier essai constitutionnel en 1812, comme un nouveau référent opposé à l'ordre colonial espagnol, a dû cependant cohabiter avec les pratiques et les modes de connaissance hérités de la Colonie. Comme nous le savons, la Colonie fut un ordre social étagé, fortement influencé par la religion catholique, le racisme, un style politique de pouvoir concentré, autoritaire, une raison davantage donnée à la pensée scolastique qu'à la pensée scientifique. (Larraín, 1994 : 40). Cet ordre, que l'on retrouve par homologie dans le modèle de la cité domestique, dont la forme politique correspond à celle de l'Ancien Régime⁴, a eu une éducation *hautement hiérarchisée par imposition du milieu et ecclésiastique par ses objectifs et par ses maîtres*⁵ - prêtres dans leur majorité - (Labarca, 1939 : 35). Ces pratiques et modes de connaissance se sont maintenus de manière évidente, comme idéologie de l'action tout au long du dix-neuvième siècle (Cruz, 2002 ; Labarca, 1939 ; Jocelyn-Holt, 1998) et ce ne fut pas avant le dernier quart du siècle que l'État a réussi à obtenir un ordre constitutionnel de compromis symétrique entre les deux mondes, parfois même plus favorable aux valeurs modernes et civiques de la République (Jaksic & Serrano, 1999) - identifiable elle, à la *cité civique* qui évoque un ordre fondé sur la volonté générale, résultat de l'implémentation d'une variété d'instruments juridiques, donnant forme au dit État de droit, celui-ci représentant l'intérêt général des citoyens.

Dans ce scénario institutionnel de fondation, la répartition de l'offre éducative entre l'État et l'Église a été consacrée dans la Constitution de 1833 au moyen, d'une part, de la définition de l'éducation publique comme mission préférentielle de l'État, chargé de promouvoir, d'établir, de diriger et d'exercer le contrôle de l'éducation et de l'instruction de la République⁶, et d'autre part, du *droit à la liberté d'enseignement*, destiné à garantir la participation des civils dans la prestation du bien éducatif, sous l'argument que, au-dessus du droit de l'État, il y avait celui des parents à décider de l'éducation de leurs enfants. Ce droit permit à la société civile de fonder et de maintenir, moyennant subventions, des écoles primaires et secondaires pour la promotion des valeurs particulières de leurs fondateurs qui, à l'époque, consistaient quasi exclusivement en valeurs religieuses. Cette manière d'organiser l'éducation a eu un soutien pratique, si l'on considère la situation très précaire des écoles publiques et la reconnaissance, par les propres autorités de l'époque, de l'impossibilité pour l'État de couvrir largement l'offre d'enseignement confiée aux privés (Ossa, 2007), situation qui a encore été fortement favorisée par l'arrivée au Chili de nouveaux ordres religieux enseignants, auxquels a été déléguée l'éducation primaire.

Au niveau symbolique, cette répartition binomiale se manifeste dans le nom qui a été donné, en 1813, à l'*Institut National Ecclésiastique et Civil*, premier établissement qui s'adressait à l'enseignement de l'éducation morale et scientifique, utile à la formation de l'*ecclésiastique* et du *citoyen* et qui opère comme modèle pour le reste des écoles du pays. Le *Plan des Études Humanistes* qui l'a orienté se caractérisait principalement par le fait de définir ce niveau comme second et indépendant, sans continuité avec le niveau primaire, avec un curriculum latiniste, intellectuel et élitiste (Cruz, 2002). Ses auteurs, Ignacio Domeyko et Andrés Bello, définissent publiquement son orientation en disant :

Je pense que l'instruction publique [...] doit avant tout prendre en considération le bien moral du pays, la stabilité de l'ordre et des institutions... Seule une illustration fondée dans les principes d'une véritable religion et dans un système d'études bien réglé, uniformisé à chaque endroit de la nation et adapté aux besoins moraux de toutes les classes, peut atténuer et maintenir dans les limites dues, cette impulsion vers la liberté et l'indépendance, tellement naturelle chez l'homme [...] De cette manière s'introduisent le respect et la soumission aux lois, sans organiser l'esprit d'esclavage ; et l'homme jouira de sa liberté intérieure, saura aspirer à toute liberté nationale, sans changer la réalité du monde contre les utopies. (Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile, 1842, pris de Cruz, 2002: 56)⁷.

La citation antérieure opère comme justification publique d'une éducation qui se voulait utile pour les intérêts civiques, mais aussi catholiques ; en même temps, se détachent d'elle deux conventions majeures de l'époque : la valeur de *l'ordre et le respect des institutions* et la *convention classiste*.

2.2. L'Ordre : grandeur de la composition institutionnelle

Les autorités de l'époque virent dans l'ordre et le respect des institutions la garantie de la stabilité et de la prospérité de la nation. Dès lors, l'Ordre fut élevé au rang de bien commun, élément de consensus et de justification ultime des accords décidés. Sa forme fut hiérarchique, avec une autorité qui jouissait d'un vaste et fort pouvoir, suivant en cela les coutumes héritées de l'Ancien Régime. La Constitution de 1833, en vigueur jusqu'en 1925, instaurait en effet, la concentration du pouvoir entre les mains de l'Exécutif, des attributions présidentielles comme le veto absolu et d'autres facultés extraordinaires, la supériorité de la Chambre sénatoriale sur celle des Députés, le suffrage censitaire⁸, le catholicisme comme religion officielle de l'État et seule à pouvoir être publiquement pratiquée, la conservation du droit de Patronat⁹, héritage monarchique, l'éducation comme devoir principal de l'État.

Cette composition initiale, que nous appelons asymétrique en faveur de la cité domestique, fut qualifiée par un politicien notoire de l'époque, qui était aussi membre de la Société pour l'Égalité, comme *despotique, bâtarde de la Colonie* (Lastarria, 1861), alors que des historiens locaux l'ont éloquemment décrite comme *République autoritaire* (Cristi, Ruiz-Tagle, 2006; Jocelyn-Holt, 1997; Salazar, Pinto, 1999) ou *Régime proto-monarchique* (Castillo, 2009).

Diego Portales, ministre et acteur essentiel de la phase de construction de la République chilienne écrit en 1822 une lettre à son ami Cea, où se laisse voir nettement le modèle qui, dans les faits, inspire l'ordre institutionnel chilien. Dans la lettre, on peut lire :

La Démocratie, que les utopistes annoncent si fortement, est absurde dans les pays américains, remplis de vices et où les citoyens manquent totalement de la vertu nécessaire pour établir une véritable République. La Monarchie n'est pas non plus l'idéal américain. [...] La République est le système qu'il faut adopter; mais savez-vous comment je la comprends pour ces pays? Un gouvernement fort, centralisateur, dont les hommes soient de véritables modèles de vertus et de patriotisme, pour ainsi redresser les citoyens par le chemin de l'ordre et des vertus. Quand ils se seront moralisés, viendra le Gouvernement complètement libéral, libre et rempli d'idéaux, auquel auront part tous les citoyens. (Portales, 1822)¹⁰.

L'insistance sur la valeur de l'ordre, le respect et la soumission aux institutions, qui fut un argument constamment utilisé, et qui, selon Stuvén (1997 : 260) a opéré comme élément de consensus dans la majorité des nouveaux États latino-américains, eut comme contrepartie l'établissement d'un type de relation problématique avec la critique.

2.3. La relation problématique entre l'ordre institutionnel et la critique

Avec l'Ordre, conçu comme grandeur de la nouvelle institutionnalité, doté d'une autorité dont les pouvoirs étendus lui donnaient la faculté de réprimer, souvent de manière violente, n'importe quel acte considéré comme perturbateur de l'ordre social, comme le révèlent les moments de critiques les plus décisives qui ont eu lieu au cours du développement de la République et qui ont été résolus par la force militaire (Jocelyn-Holt, 1997; Salazar & Pinto, 1999; Grez, 2009)¹¹, la relation qui fut établie par l'institutionnalité avec la critique fut, pour le moins, problématique, puisque dans ce régime, on pouvait aisément lire la critique comme une action *perturbatrice de l'ordre*, comme une action, en fin de compte, de dés-ordre,

contraire aux finalités de paix sociale, recherchées par l'autorité. De manière éloquente, nous avons des symboles patriotiques comme le drapeau, le blason national, la monnaie, qui portent la devise *Par la raison ou la force*, qui exprime bien la double logique d'action publique du régime naissant : d'une part, la parole, d'autre part, la violence. L'exercice de la force fut, dès lors, une possibilité de plus pour la résolution des conflits, de la même manière que peuvent l'être la discussion et le débat en vue de l'établissement d'accords.

De la sorte, nous pouvons affirmer que s'il y a bien eu, à l'époque, un espace pour la critique, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, l'élite qui avait accès à l'espace public n'était pas homogène, mais plurielle dans ses visions relatives au meilleur ordre possible, du fait qu'il évoquait plus qu'un seul référent pour le penser, la cité domestique ou civique, cette critique fut néanmoins prudente, suspicieuse de la démocratie plébiscitaire, partisane du respect de l'ordre institutionnel ; bref, il s'agissait d'une critique *modérée*, selon la formule utilisée par l'historien Alfredo Jocelyn-Holt (Jocelyn-Holt, 1998 : 450), pour indiquer l'intérêt de cette classe, en vue de la conservation de la répartition sociale traditionnelle qui les privilégiait. Mais quand la critique a voulu aller au-delà des limites de l'ordre, en incorporant de nouveaux groupes à l'espace public et des relations de pouvoir plus horizontales, c'est-à-dire, quand elle a voulu mettre à l'épreuve les idéaux d'égalité de la cité civique, elle fut réprimée et étouffée de manière violente. Ainsi, nous tenons que la nouvelle institutionnalité a empêché le surgissement et le développement d'un type de critique qui cherchait à faire des institutions des ordres plus justes.

Arrivés à ce point, il convient de rappeler la convention élitiste qui opérait à l'époque. Comme nous l'avons vu dans une citation antérieure, la conviction que la société se composait de deux classes de citoyens avec des *morales* inégales, une appelée à gouverner et l'autre à être gouvernée - l'une civilisée et l'autre barbare selon la célèbre distinction de Sarmientos (1845) - était d'usage courant dans les rangs de l'élite¹². Cette séparation de type étagée révélait un type d'ordre institutionnel contraire à l'idéal d'égalité qui dérive du principe de *commune humanité* entre les êtres, exigence de tout régime qui prétend se qualifier comme un régime de justice.

2.4. Le régime de fondation, un régime de justice ?

Des règles comme celles du vote censitaire ou une organisation scolaire à niveaux discontinus, qui sont principalement fondées sur des variables pré sociales morales, impossibles de mettre à l'épreuve, révèlent un régime assez limité, excluant la grande majorité. Il s'agit, cependant, d'une exclusion considérée comme légitime

et justifiée publiquement, comme nous l'avons vu dans le discours destiné à fonder la structure discontinue du système éducatif, ainsi que son contenu et sa durée, variables selon l'origine sociale. En effet, fut organisée une éducation divisée : pour l'élite, une éducation humaniste et citoyenne, à charge de professeurs ayant une formation universitaire de l'Institut de Pédagogie, alors que pour les classes populaires, les paysans et les ouvriers, il s'agissait d'une éducation primaire, consistant en l'apprentissage de savoirs de base, moraux et des habitudes civilisées, qui était donnée par des professeurs d'origine populaire, formés à l'École Normale. (Cox, Gysling, 1990). Il s'agissait dès lors d'une société où opéraient simultanément différents régimes : *de justice* pour les membres de l'élite (agriculteurs, industriels, commerçants, fonctionnaires publics, clergé) qui pouvaient de ce fait, établir des accords communs sur la base de l'égalité citoyenne que leur garantissait la République, et étagé pour le reste des groupes sociaux (paysans, ouvriers, mapuches, mineurs), sujets à des règles imposées qui les empêchaient de changer leur statut social ou, en termes de sociologie pragmatique, de mettre à l'épreuve leur qualification sociale en se soumettant eux-mêmes, ou en soumettant les groupes d'élite à la justification de leur position. En somme, il faudra attendre jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle et le début du vingtième siècle pour que le mouvement ouvrier, au nom de la sémantique démocratique en vigueur, l'ordre comme résultat de la volonté générale, les droits du travail et de l'éducation, critique l'inégalité des règles pour le fait de s'écarter du principe d'égalité qui, en effet, fondait la République.

2.5. La critique contre l'école

La dispute s'est produite entre les membres de l'élite et fut par conséquent *modérée* dans la mesure où elle n'a pas questionné la convention classiste, mais a plutôt exprimé le conflit relatif à la sécularisation de l'État - le conflit qui était, par excellence, mené dans l'espace public. La question en dispute fut de savoir si la religion catholique devait s'enseigner de manière obligatoire dans tous les établissements, publics et privés, et si le latin, que les catholiques défendaient comme *la langue de la religion que nous professons* était utile pour les savoirs modernes et scientifiques, ou s'il convenait plutôt de destiner le temps scolaire à l'apprentissage des langues modernes. Le conflit, qui a commencé dès 1860, à partir de pratiques isolées en différents points du pays, d'écoles de colons étrangers qui préféraient exclure l'enseignement de la religion catholique face aux familles qui professaient différentes religions, fut résolu au moyen du Décret du 29 septembre 1873 et au nom du principe d'égalité et de liberté, en faveur du caractère non-obligatoire de l'enseignement dans les collèges de l'État, pour les élèves dont

les parents solliciteraient cette exception. Le Vice-Président de la Chambre des Députés disait alors : *Nous voulons la liberté de conscience manifestée au moyen de l'exercice de tous les cultes que la conviction veut témoigner à Dieu [...] Nous voulons que la loi niveleuse du droit ne reconnaisse pas la distinction de classes privilégiées, qui prétendent dériver de la loi divine une exception inconciliable avec l'égalité humaine*¹³. Pour sa part, le latin fut considéré, par décret postérieur au Plan d'études de 1872, qui affirmait son caractère obligatoire, comme un savoir optionnel. Les registres de 1878 montrent que les élèves de tous les lycées de la République s'inscrivaient largement en français ou en anglais, au détriment croissant du latin. (Cruz, 2002 : 166).

Conclusions

Nous nous proposons maintenant de réviser quelques aspects théoriques du modèle *De la justification* et de la théorie *De la critique* à la lumière des cinq points antérieurs, que nous jugeons comme caractéristiques du type de relation que l'institutionnalité chilienne a maintenu avec la critique tout au long de son histoire de pays indépendant. Certainement, cette relation complexe ne s'épuise pas dans ces caractéristiques, mais néanmoins, avec la position privilégiée que nous offre le présent pour examiner le passé, nous pouvons affirmer qu'elles se montrent persistantes tout au long du temps, et par conséquent, caractéristiques de la relation en question.

La notion de pluralité des référents semble, en effet, utile à la compréhension des sociétés modernes et complexes. Dans le cas chilien, effectivement depuis le moment de sa fondation comme République, tant la cité civique que la cité domestique servirent à organiser les institutions. Postérieurement, à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, commencent à être employés, avec une fréquence chaque fois plus grande, des arguments publics qui évoquent une autre cité, la *cité industrielle*, en tant qu'ils font appel à la valeur du développement productif et à la science, comme garante de la vérité et de la justice des décisions adoptées. Dans le cas de l'éducation, ses programmes commencent à s'organiser selon les recommandations de la science psychologique émergente, alors que les demandes propres des groupes ouvriers exigent une formation spécialisée, non seulement pour participer à la vie civique, mais aussi au développement industriel naissant du pays. Durant ce siècle et jusqu'en 1973, l'éducation répond plus ou moins symétriquement à ces trois référents, alors qu'après le Coup d'État de 1973, les fins civiques sont déplacées en faveur d'une éducation organisée selon la *cité du marché*, qui s'allie avec la cité domestique. Enfin, à l'aube du siècle présent, nous avons une éducation qui doit aussi répondre à la formation de

personnes aux capacités de connexion utiles à la globalisation, comme la dessine la *cité par projet*. Cela signifie qu'une pluralité de référents a servi depuis leurs origines à l'élaboration institutionnelle de l'éducation, aux critiques et demandes des propres acteurs pour obtenir une juste distribution de ce bien.

La proposition d'accords sociaux fondés sur des principes moraux de justice se révèle problématique soumise à l'empirie. En effet, la valeur de bien commun avec laquelle les autorités désignent le respect pour l'Ordre et les institutions parle en réalité d'un critère de gouvernementalité et de paix sociale pour fonder les accords, qui, en toute rigueur, n'est pas éthique, mais politique. En cela, notre étude coïncide avec la thèse des historiens, Salazar et Pinto, qui soutiennent qu'au Chili, la stabilité et la gouvernementalité ont été les biens politiques qui ont orienté cette action au moment de construire l'ordre politico-social (Salazar & Pinto, 1999). Et il ne s'agit pas ici de montrer jusqu'à quel point le pouvoir est imbriqué, peut-être beaucoup plus que la morale, dans les relations sociales et, certainement, dans le champ politique, mais d'avertir qu'y compris au niveau sémantique, les arguments et les accords publics se justifient et se légitiment souvent explicitement sur d'autres critères que celui de la justice. C'est-à-dire qu'il conviendrait de ne pas oublier qu'à de nombreuses reprises, ce sont les *conventions* qui servent à justifier les accords, lesquels ont souvent pour objectif de renforcer les relations de pouvoir hégémoniques. Cela implique que l'accent qui est mis par le modèle à souligner le côté réflexif de l'ordre social, hypothèse nécessaire à une épistémologie de l'action, le conduirait - et en cela Honneth le critique - à postuler le monde social *uniquement* comme le produit de justifications morales (Honneth, 2013 : 258). Nous nuan ons cette critique dans la mesure où les auteurs comprennent bien que l'action est sujette à une série de dispositifs sociaux, destinés à promouvoir le cours incessant de l'opération, le retard de la critique et le maintien de la domination. Cela dit, il s'agit d'une compréhension tardive, pensée plus systématiquement par Boltanski dans *De la critique*, où l'auteur a dû avancer des catégories sociologiques structurales, relatives au rôle des institutions et, de la sorte, équilibrer la sociologie *de la critique* avec la sociologie critique, afin de comprendre les formes qu'adopte le social.

Dans la ligne du point antérieur, l'accent moral du modèle, qui est en même temps son avantage et sa limite, le conduit à s'occuper des formes *pacifiques* de résolution de la dispute, en excluant d'autres formes comme la violence, thème davantage traité par Boltanski dans *L'amour et la justice comme compétences*. (Boltanski, 1990 : 163-172). Le cas chilien montre en revanche, bien souvent tout au long de son histoire, l'imposition par la force de régimes politiques. Vu que le *régime de la justification* est une tentative pour comprendre la logique des

actions publiques, à la manière d'une grammaire, il peut difficilement exclure le champ de la violence, sous peine de limiter l'intelligibilité qu'il peut apporter à la compréhension des différents mécanismes utilisés par les acteurs pour établir l'ordre social. En ce sens, une étude comme la nôtre, qui a pour but de connaître les principes moraux à partir desquels se sont soutenus les institutions, rencontrera forcément une composante non-négligeable de domination, imposition de l'ordre et sujétion des individus, dans les accords sociaux.

Enfin, il est fondamental de mentionner, comme le fait le modèle, que les régimes politiques ne sont jamais des ordres complets de domination, de sorte que, tôt ou tard, se verront contestés par la critique au nom de la justice. Les pratiques exclues demanderont une reconnaissance institutionnelle, dont elles devront défendre la demande à partir de quelques critères de justice qui permettra de rendre équivalentes les formes légitimes avec celles qui, exclues, réclament la légitimité. Dans le cas chilien, l'histoire révèle que ce sont toujours les groupes exclus de l'ordre social, et non les représentants de la volonté générale, qui ont critiqué les limites de l'ordre.

Bibliographie

- Blondeau, C., Sevin, J.-C. 2004. « Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve ». *Ethnographiques.org*, n° 5. [En ligne] : <https://www.ethnographiques.org/2004/Blondeau-Sevin> [consulté le 02.01.2019].
- Boltanski, L. 1990. *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Éditions Métailié.
- Boltanski, L., Thévenot, L. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., Chiapello, È. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. 2009. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. 2012. *Sociología y crítica social. Ciclo de Conferencias en la UDP*. (M. Basaure, Ed.) Santiago: Universidad Diego Portales.
- Breviglieri, M, Stavo-Debaugé, J. 1999. « Le geste pragmatique de la sociologie française. Autour des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot ». *Antropolítica*, n° 7, p. 7-22.
- Castillo, V. 2009. *La creación de la República. La filosofía pública en Chile 1810-1830*. Santiago: LOM.
- Cox, C., Gysling, J. 1990. *La formación del profesorado en Chile. 1842 - 1987*. Santiago: CIDE.
- Cristi, R., Ruiz-Tagle, P. 2006. *La República en Chile. Teoría y Práctica del Constitucionalismo Republicano*. Santiago: LOM.
- Cruz, N. 2002. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, PIIE y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Dodier, N. 2005. « L'espace et le mouvement du sens critique ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, n° 60, p. 7- 31.
- Gautier, C. 2001. « La sociologie de l'accord. Justification contre déterminisme et domination ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 54, p. 197-220.

- Grez, S. 2009. «La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile». *Izquierdas*, n° 5, p. 1-21.
- Honneth, A. 2013. «Liquéfactions du social. À propos de la théorie sociale de Luc Boltanski et Laurent Thévenot ». In : *Ce que social veut dire. Le déchirement du social. Tome I*. Paris: Gallimard.
- Jaksic, I., Serrano, S. 2010. «El gobierno y las libertades. La ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX». *Estudios públicos*, n° 118, p. 69-105.
- Jocelyn-Holt, A. 1997. *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago: Ariel.
- Jocelyn-Holt, A. 1998. «El liberalismo moderado chileno. Siglo XIX». *Estudios Públicos*, n° 69, p. 439-485.
- Labarca, A. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Larraín, J. 1994. «La identidad Latinoamericana. Teoría e Historia». *Estudios Públicos*, n° 55, p. 31-64.
- Lastarria, J. V. (1861). *Don Diego Portales. Juicio histórico, por J. V. Lastarria*. Santiago. Imprenta Don Diego Portales. *Juicio histórico*. Santiago: Imprenta de El Comqo.
- Ossa, J. L. 2007. «El Estado y los particulares en la educación chilena, 1880-1920». *Estudios Públicos*, n° 106, p. 23-96.
- Portales, D. 1822. *Carta de Diego Portales a José M. Cea (marzo de 1822)*. (L. B. Wikisource, Ed.) [En ligne] : [https://es.wikisource.org/wiki/Carta_de_Diego_Portales_a_Jos%C3%A9_M._Cea_\(marzo_de_1822\)](https://es.wikisource.org/wiki/Carta_de_Diego_Portales_a_Jos%C3%A9_M._Cea_(marzo_de_1822)) [consulté le 18.12. 18].
- Salazar, G., Pinto, J. 1999. *Historia contemporánea de Chile, Tomo I Estado, Legitimidad y Ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Sarmiento, D. F. 1845. *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Santiago: Imprenta del Progreso.
- Serrano, S. 1999. «La definición de lo público en un Estado católico. El caso chileno. 1810-1885». *Estudios Públicos*, n° 76, p. 211-232.
- Stuven, A. M. 1997. «Una aproximación a la cultura política de la elite chilena: concepto y valoración del orden social (1830-1860)». *Estudios Públicos*, n° 66, p. 259-311.
- Toro, P. 2002. «Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes». *Persona y sociedad*, n° 2, p. 125-140.

Notes

1. Sur ce point, on peut réviser (Honneth, 2013 ; Gautier, 2001).
2. Cet exercice analytique avance dans la ligne de ce que Thomas Bénatouïl appelle, *le besoin d'objectiver la pragmatique des régimes de justification, souvent critiqués, dit-il, pour leur faiblesse à rendre compte de l'historicité des cités*. (Bénatouïl, 1999 : XX).
3. Ce travail correspond à la partie historique de notre thèse doctorale dont le thème fut les capacités critiques des acteurs enseignants (passés et présents).
4. Boltanski et Thévenot (1991) construisent la *citée domestique* à partir de la pensée de J. Bossuet. Cet ordre social a distribué les positions des êtres et l'accès aux biens de valeur, selon les relations de parenté et de proximité avec la Couronne et l'autorité du *pater familias*.
5. La citation original dit: *altamente jerarquizada por imposición del medio, y eclesíastica por sus objetivos y por sus maestros*.
6. Dans ce devoir se fonde la figure de l'État enseignant, entendu comme l'hégémonie et le centralisme de l'éducation impulsée depuis l'État (Labarca, 1939 : 92s). Pablo Toro avertit que l'ingérence étatique dans la fondation, l'institutionnalisation et l'expansion postérieure des systèmes nationaux d'éducation a eu lieu dans toute l'Amérique latine. (Toro, 2002: 127-128).
7. La citation original dit: *Pienso que la instrucción pública [...] debe antes de todo tomar en consideración el bien moral del país, la estabilidad del orden i las instituciones... Sólo*

una ilustración fundada en los principios de una verdadera religión, i en un sistema de estudio bien arreglado, uniformado en todas partes de la nación, i adoptado a las necesidades morales de todas las clases, puede suavizar i mantener en los límites debidos, este impulso hacia la libertad i la independencia, tan natural en el hombre [...] De este modo se introducen el respeto i la sumisión a las leyes, sin organizar el espíritu de esclavitud; i el hombre gozará de su interior libertad, sabrá aspirar a toda libertad nacional sin cambiar la realidad del mundo contra las utopías.

8. Avaient le droit de vote les personnes lettrées et qui possédaient une propriété immobilière ou un capital équivalent à 2 mil pesos (Grez, 2009 : 8). Dans la pratique, à peine 2% de la population comptaient sur ce droit. (Salazar & Pinto, 1999 : 95).

9. Le droit de patronage consistait, pour l'État, dans la tutelle sur diverses matières ecclésiastiques.

10. La citation originale dit: *La Democracia, que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud, como es necesario para establecer una verdadera República. La Monarquía no es tampoco el ideal americano [...] La República es el sistema que hay que adoptar; ¿pero sabe cómo yo la entiendo para estos países? Un Gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se hayan moralizado, venga el Gobierno completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos.*

11. Entre les actions de critiques les plus fortes se retrouve la guerre civile de 1859 qui combattit le régime autoritaire de Portales ; la guerre civile de 1891 qui mit fin aux tentatives de changement en vue d'incorporer les demandes ouvrières ; et la série de massacres et de répressions liés aux actions des groupes ouvriers, mapuches et paysans jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle.

12. Y compris les défenseurs de l'égalité de l'époque, comme le furent les frères Amunátegui, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi ou José Victorino Lastarria, qui considéraient légitimes les distinctions de classe.

13. La citation original dit: *Queremos la libertad de conciencia manifestada por medio del ejercicio de todos los cultos que la convicción quiere tributar a Dios [...] queremos que la ley niveladora del derecho no reconozca la distinción de clases privilegiadas, que pretenden derivar de la ley divina excepción inconciliable con la igualdad humana.*



GERFLINT

ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'Église catholique chilienne et l'effacement de la *décoïncidence*¹

Benoit Mathot

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas
Universidad Católica del Maule, Chili
bmathot@ucm.cl

Reçu le 06-12-2018 / Évalué le 19-12-2018 / Accepté le 29-12-2018

Résumé

Cet article cherche à montrer que l'un des principaux symptômes qui marquent aujourd'hui l'Église catholique chilienne à travers (et au-delà) des différents cas d'abus sexuels, de pouvoir et de conscience, est une crise profonde de ce que le philosophe français François Jullien appelle la *décoïncidence*. Une *décoïncidence* qui constitue pourtant le cœur du geste chrétien, présenté comme structure d'existence pour les sujets croyants. À partir de ce cadre théorique caractérisé par la *décoïncidence*, nous nous interrogerons sur la nature de la crise ecclésiale chilienne caractérisée et sa relation avec le cléricalisme, et nous verrons comment cette crise peut ouvrir, pour l'Église, de nouveaux possibles.

Mots-clés : *décoïncidence*, Église, Chili, crise, cléricalisme

La Iglesia católica y el borrado de la *descoïncidencia*

Resumen

Este artículo intenta mostrar que uno de los principales síntomas que marcan hoy la Iglesia católica chilena a través (y más allá) de los diferentes casos de abusos sexuales, de poder y de conciencia, es una crisis profunda de lo que el filósofo francés François Jullien llama la *descoïncidencia*. Una *descoïncidencia* que constituye, sin embargo, el corazón del gesto cristiano presentado como estructura de existencia para los sujetos creyentes. A partir de este marco teórico caracterizado por la *descoïncidencia*, nos preguntaremos sobre la naturaleza de la crisis eclesial chilena y su relación con el clericalismo, y veremos cómo esta crisis puede abrir, para la Iglesia, nuevos posibles.

Palabras clave: *descoïncidencia*, Iglesia, Chile, crisis, clericalismo

Catholic Church and the deletion of the *discoincidence*

Abstract

This article aims to show that one of the paramount symptoms cutting across (and beyond) the various cases of sexual, power and conscience abuse in today's Chilean Roman Catholic Church, is a deep crisis of what the French philosopher François Jullien calls *discoincidence*. A dis-coincidence that, nevertheless, constitutes the heart of the Christian gesture presented as structure of existence for the religious subjects. From this theoretical framework characterized by discoincidence, we shall examine the nature of the Chilean ecclesial crisis and its relation with clericalism, and we shall consider how this crisis may open new possibilities for the Church.

Keywords: discoincidence, Church, Chile, crisis, clericalism

1. Une décoïncidence inhérente au geste chrétien

La figure de Dieu, dans la perspective du christianisme, ouvre une brèche, une faille, un déplacement (un trou d'air ?) chez le sujet croyant. En ce sens, nous dirons que cette figure chrétienne de Dieu opère par décoïncidence², en ceci qu'elle fait décoïncider le sujet d'avec ses projections, ses adhérences, ses crispations, ses enlacements, ses idées fixes, jusqu'à ses idéaux les plus nobles, ainsi que les représentations imaginaires de lui-même, du monde et de Dieu. Opérant de la sorte, le Dieu des chrétiens fait décoïncider le sujet et il le fait précisément parce que lui-même est constitué par de la décoïncidence, comme l'affirme l'apôtre Jean au commencement du Prologue de son Évangile, lorsqu'il écrit : *Au commencement était le Verbe et le Verbe était auprès de Dieu, et le Verbe était Dieu* (Jn 1, 1-2). On trouve dans cette citation une décoïncidence de Dieu avec lui-même qui se joue dans sa relation à la fois d'intériorité et d'extériorité avec le Verbe. Dans cette image de lui-même, s'identifiant avec le Verbe et en même temps se séparant de lui, Dieu décoïncide d'avec une image une et figée de lui-même et cette décoïncidence première de Dieu se répercutera alors ensuite, dans la figure du Fils (Jésus-Christ) qui ne cessera à son tour de faire décoïncider ses interlocuteurs (parfois avec succès, parfois sans y arriver, comme dans le cas du jeune homme riche, dans l'Évangile de Matthieu). Se dessine alors un certain *style chrétien*³, indissociable de l'opération de décoïncidence.

Un simple exemple suffira pour s'en convaincre. On le trouve au final de l'Évangile de Jean, au chapitre 20, lorsque l'apôtre raconte la rencontre de Marie-Madeleine avec le Christ ressuscité. Dans ce récit, Marie-Madeleine apparaît tellement captive de son désir de retrouver le Christ (qu'elle présente comme celui qu'on lui a volé ou dérobé) qu'elle peine à reconnaître le Christ ressuscité lorsqu'il se présente à elle. À trois reprises, en effet, Marie-Madeleine répète sa plainte qui tourne en boucle : qu'on lui rende son Seigneur. Toutefois, lorsqu'il se fait reconnaître d'elle,

en l'appelant simplement par son nom, le Christ ressuscité empêche aussitôt Marie-Madeleine de le *prendre*, comme elle en avait initialement manifesté le désir. En effet, en lui intimant l'ordre de ne pas le toucher, il opère pour elle ce que l'on pourrait appeler une *décoïncidence instauratrice*, en ce sens qu'il ouvre au cœur de son désir irréprouvable de le capturer, d'en prendre possession, une brèche, une non-coïncidence qui va relancer son existence et sa parole. En effet, ce sera elle désormais qui sera chargée d'aller annoncer aux disciples ce qu'ils croyaient pourtant avoir compris. Et ce type de geste qui opère *décoïncidence*, on en retrouve la trace dans de nombreux passages de l'Évangile.

Le christianisme, lorsqu'on le pense donc, comme dispositif ou comme structure fondamentale d'existence, apparaît comme une formidable matrice de *décoïncidence*, qui vient ouvrir ce qui fige en identité, en savoir, en pouvoir, en fausses sécurités. En cela, le christianisme ne peut apparaître que comme une *heureuse déception* (Collin, 2018 : 60), souvent insupportable pour ceux-là mêmes qui s'en réclament. Et peut-être avant tout pour les théologiens eux-mêmes, qui ont souvent tendance à se rassurer dans la sécurité des concepts, des définitions, des systèmes rationalisés, d'institutions censées garantir la permanence d'un sens qui, en réalité, échappe toujours et ne peut d'ailleurs qu'échapper. Or, de manière paradoxale, nous pensons que c'est justement en échappant à l'emprise du sujet que l'offre de sens est en mesure de véritablement soutenir la demande de sens de ce sujet. C'est donc en la déplaçant, en la répercutant, en la relançant, et ainsi sans jamais la remplir, qu'elle peut soulager les sujets qui sont aux prises, quotidiennement, avec le non-sens, l'absurde et la mort.

Ce paradoxe est précisément ce que ne peuvent entendre la plupart des prises en charge religieuses de cette demande de sens. La plupart du temps, en effet, la réponse religieuse se caractérise par ceci qu'elle répond effectivement à cette demande et elle y répond même magnifiquement. Tellement magnifiquement que c'est l'espace même de la demande (existentielle, éthique, spirituelle) qui se trouve ainsi pris d'assaut et rempli par des réponses prétendant en faire le tour et le combler. En ce sens, nos catéchismes ne font-ils pas autre chose que combler l'espace d'une demande par une réponse (et parfois une très longue série de réponses) qui viennent répondre *adéquatement* à une demande de sens ? En réalité, les catéchismes répondent tellement adéquatement que la plupart du temps, ils répondent maladroitement, à côté, voire plus du tout, et de manière insignifiante, alors que parfois, un silence faisant écho, une reformulation, une relance et au fond, un non-savoir partagé, en ne répondant pas directement à la demande, y répondent en fait, beaucoup mieux, en lui donnant son relief et son sérieux, sa profondeur et son inquiétude. Paradoxe donc d'une réponse spirituelle qui répond d'autant

mieux à une demande de sens qu'elle n'y répond pas adéquatement ; paradoxe aussi de réponses spirituelles qui, répondant trop bien (ou trop adéquatement) à une demande de sens, ne répondent pas à la demande (et encore moins de cette demande). Dans cette perspective, il semble bien que la seule position éthique possible face à la demande de sens des sujets consiste à poser la décoïncidence en exigence, c'est-à-dire à permettre que la réponse apportée ne soit *pas-toute*, comme le dit Lacan, mais qu'au contraire elle guide, accompagne, déplace, transforme (convertisse ?) cette demande en *ressource*⁴. De la sorte, la demande de sens formulée par le sujet ne sera pas pure absence de sens en attente d'être comblée par un autre considéré comme tout-puissant (le fameux *discours du maître*), mais elle sera déjà en elle-même une puissance d'ébranlement qui, par le déplacement qu'elle ouvrira au cœur du sujet, ainsi que par la non-coïncidence à laquelle elle le conviera, participera déjà à la dynamique de la réponse.

Dans cette perspective ici esquissée, l'institution ecclésiale n'incarnera plus le discours du maître, qui n'aurait plus qu'à ruisseler du haut vers le bas pour remplir de sens la demande existentielle de celles et ceux qui se tournent encore vers elle, mais elle apparaîtra plutôt comme cette communauté se laissant interrompre et édifier par l'interpellation de sujets mis en chemin vers la vérité de leur désir par une Parole agissant en eux, mais demeurant pourtant insaisissable pour toute tentative visant à en revendiquer la possession authentique et le savoir. Tout le défi consistera pour l'institution ecclésiale à pouvoir accueillir cette mission plus difficile qu'il n'y paraît de prime abord et à l'incarner. En effet, il serait bien plus facile pour elle - et narcissiquement plus porteur et mobilisateur pour ses membres - de se présenter comme la communauté de ceux qui savent et qui, du haut de ce savoir imaginaire, répandent autour d'eux la Bonne Nouvelle à ceux qui ne la connaissent pas. Il s'agira pour elle de résister à cette inclination, c'est-à-dire de faire en sorte de ne surtout pas se penser comme cette dispensatrice de sécurités existentielles apportant au sujet l'illusion de sa *part manquante*, mais plutôt comme cette instance devant construire les conditions d'un cheminement, à la fois communautaire et singulier, vers une réponse existentielle qui ne soit pas un savoir, mais la relance d'un désir infiniment repris, approfondi, déplacé, converti, en un mot *décoïncidé* d'avec lui-même, pour qu'il puisse être créateur et porteur de vie.

Se pensant et se vivant de la sorte, l'Église, à la suite du Christ, opérera décoïncidence, d'abord vis-à-vis d'elle-même, en empêchant que ne se cristallisent les projections imaginaires des sujets qui l'identifient au vrai ; ensuite, vis-à-vis des sujets, en relançant leur désir plus qu'en le résolvant ou en le résorbant. Avec la décoïncidence, quelque chose de primordial et de proprement inouï va se dessiner,

qui fait de la décoïncidence un lieu d'émergence et de naissance pour un sujet dont le désir est maintenant reconnu et entendu comme ce qui, pour lui, fait vérité.

2. Ces formes religieuses qui ne connaissent pas la crise

Avant de voir comment l'Église catholique du Chili se caractérise par un déni de la décoïncidence, nous devons d'abord faire un détour par une réflexion relative à la situation actuelle de la religion. En effet, toutes les formes religieuses et spirituelles ne connaissent pas la crise et certaines se portent même fort bien. Il s'agit en effet, d'éviter l'idée très populaire et partagée d'une disparition de la religion dans les sociétés sécularisées, en faveur de l'autonomie enfin conquise de ces mêmes sociétés, qui, ayant rejeté les périls de la superstition et de la croyance, seraient enfin, devenues adultes et rationnelles. En effet, nous devons bien constater, avec de nombreux philosophes, théologiens et sociologues des religions (Taylor, 2011 ; Gisel, 2012 ; Hervieu-Léger, 1993) que la situation de la religion est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord, du fait que si la religion se trouve effectivement au cœur de l'époque que nous vivons, c'est davantage en raison de la transformation de ses formes et de ses contours, qu'en raison de sa disparition.

Dans cette perspective, nous pouvons nous interroger : comment les formes religieuses sont-elles en train de se transformer et quelles sont les formes de religions qui ont aujourd'hui une certaine audience, ou de manière plus basique qui *fonctionnent* au regard des attentes spirituelles des sujets ? Pour entrer dans cette réflexion, nous commencerons par écouter la mise en garde du psychanalyste belge Jean-Pierre Lebrun, qui, dans son ouvrage *Un monde sans limite*, nous invite à une certaine prudence face à la situation actuelle de la religion. Il nous rappelle en effet que *[n]ous ne possédons plus aujourd'hui ce qui a fonctionné pendant des siècles comme mécanisme régulateur, à savoir la religion. Dans notre société, Dieu est mort et si la tendance de certains est évidemment de le rappeler à l'aide, son intervention ne se fera désormais plus que sur fond de sa disparition ; elle risque de ce fait d'être aussi dangereuse que justifiée, car c'est la voie ouverte à l'intégrisme et au fanatisme* (Lebrun, 2011 : 213), c'est-à-dire deux types de rapports à la religion dépourvus de décoïncidence. Et de fait, il semble clair que les formes religieuses qui se dessinent aujourd'hui comme opérantes dans le champ social et culturel ne sont pas empreintes de décoïncidence, mais qu'elles cherchent plutôt à répondre *adéquatement* aux sollicitations spirituelles et de sens qui leur sont adressées de la part des sujets, en effaçant justement en eux toute trace de décoïncidence.

Concrètement, les deux types de religiosité qui, selon nous, *fonctionnent* fort bien aujourd'hui sont : d'une part, une religiosité de *l'hétéronomie du divin*, et d'autre part, une religiosité de *l'autonomie autosuffisante de l'individu*. Ces deux tendances religieuses sont en apparence très contradictoires. En effet, si la première tendance valorise une forme de religiosité essentiellement passive, dans laquelle le sens de la vie humaine se reçoit d'un Dieu tout-puissant et séparé du monde des humains et qui édicte d'en-haut ses commandements, la seconde tendance valorise, pour sa part, une forme de religiosité active, dans laquelle c'est le sujet humain lui-même qui va à la rencontre de son propre moi intérieur, considéré comme source du sens, un sujet qui construit, par sa pratique et ses efforts spirituels, le sens de sa propre vie. Comme manifestation concrète du premier type de religiosité, nous rencontrons, par exemple, des mouvements chrétiens plus orthodoxes, ou plus fondamentalistes et littéralistes, qui se manifestent par exemple dans l'émergence de nombreux courants d'Églises protestants dits *néo-*, alors que dans le second type de religiosité, nous rencontrons, par exemple, des courants spirituels de type *New Age*, comme les formes plus exotiques de spiritualités aujourd'hui très en vogue sur le marché de l'offre de sens.

Pour notre part, l'hypothèse interprétative que nous proposons consiste à penser qu'au-delà de leurs différences intrinsèques de nature, si ces deux perspectives fonctionnent aujourd'hui parfaitement, c'est essentiellement en raison du fait qu'elles partagent une même dynamique, une même structure, très en lien avec l'époque que nous sommes en train de vivre et qui consiste, pour le sujet croyant, en un rêve d'identité, ou de coïncidence. Au fond, nous affirmons avec cette hypothèse que ce qui fonctionne fort bien religieusement et spirituellement aujourd'hui, ce sont des formes religieuses et spirituelles qui ne soutiennent plus l'idée selon laquelle l'existence humaine est intrinsèquement liée à un manque fondamental qui la constitue et qui n'est pas incompatible avec la perspective d'un salut. En lieu et place de cette idée, se promeut, avec un succès que rien ne semble démentir, l'idée selon laquelle ce manque qui nous constitue doit être rempli⁵, puis peu à peu effacé de la géographie intérieure de l'humain.

Ce rêve de coïncidence qui habite l'humain dans sa quête spirituelle se manifeste concrètement, dans le cas de la spiritualité de l'hétéronomie du divin, comme désir d'une coïncidence de plus en plus étroite avec Dieu et ses commandements, en pareil cas, il s'agit toujours pour le croyant de se conformer à ce que Dieu souhaite pour sa vie, et de le concrétiser dans sa piété et ses actions ; alors que dans le cas de la spiritualité de l'autonomie autosuffisante de l'individu, ce rêve de coïncidence prend essentiellement la forme d'une coïncidence de plus en plus étroite de l'individu avec lui-même, ce dernier disposant en lui de toutes les ressources

liées au sens de son existence. Ce qui est frappant, c'est que dans les deux cas, il s'agit donc toujours de tendre vers une coïncidence toujours plus étroite, soit avec Dieu, soit avec soi-même. Quant à la dynamique de la décoïncidence, elle y est immédiatement disqualifiée comme étant tantôt un manque de courage pour tendre vers Dieu, tantôt une névrose religieuse dont il s'agirait de guérir pour enfin tendre vers le bonheur, la sérénité et l'harmonie intérieure.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que ces deux tendances religieuses de l'hétéronomie du divin et de l'autonomie autosuffisante de l'individu, qui ont aujourd'hui le vent en poupe socialement et culturellement, proposent une perspective de coïncidence qui se traduit, le plus souvent, dans le fait qu'elles se présentent consciemment ou inconsciemment, sous la forme de savoirs, de pouvoirs clairement affirmés et d'un *langage plein*, sans écart, offrant réponse à tout. Creusant à sa manière les transformations contemporaines du religieux, le théologien Pierre Gisel écrit ainsi :

Que notre société soit en panne quant à ce qui eut et doit être spécifiquement entendu par croire, les recompositions contemporaines du religieux l'attestent : elles se présentent en effet et se pensent à l'interne, comme des savoirs, des savoirs de type sectaire (scientologie, ordre du Temple solaire, raéliens, etc.) ou des avoires anciens et méconnus (du patrimoine ésotérique ou de l'appel à des savoirs orientaux ou archaïques), des savoirs non accrédités par l'officialité bien-pensante (là aussi, comme chez les créationnistes, on va jouer la carte d'une disqualification globale), mais des savoirs quand même. (Gisel, 2012 : 222).

Si l'on reprend maintenant la discussion à partir de notre clé de lecture relative à la crise de la décoïncidence, nous avancerons donc que le religieux qui trouve aujourd'hui une certaine visibilité et une certaine réception, tant socialement que culturellement et aussi médiatiquement, est précisément un religieux qui se construit et se joue hors enjeux de décoïncidence, ou hors dimension de négativité⁶. Cela signifie que l'enjeu pour ces formes de religiosité consiste davantage, à combler un manque existentiel et spirituel qu'à creuser et à habiter ce manque, qui opère décoïncidence pour le sujet, pour en faire le lieu d'une *vie pleinement vivante*⁷. D'où une série d'interrogations touchant, au fond, aux rapports entre religion et humanisation du sujet : comment les évolutions contemporaines de la religion peuvent-elles encore confirmer et approfondir les processus d'humanisation du sujet ? Comment pouvons-nous penser pour aujourd'hui la possibilité d'une réception de courants religieux et spirituels construits à partir de figures de la décoïncidence et de la négativité ?

3. La situation actuelle de l'Église catholique chilienne

Après ce détour par les formes religieuses et spirituelles qui fonctionnent aujourd'hui et si l'on envisage maintenant, toujours à partir de la notion de décoïncidence, la situation particulière de l'Église catholique chilienne⁸, on doit d'abord constater que cette dernière traverse actuellement une profonde crise de crédibilité. Bien entendu, cette crise a véritablement explosé suite à la mise à jour de nombreux cas d'abus sexuels, de pouvoir et de conscience au sein de cette institution. Cependant, nous ferons l'hypothèse que les racines profondes de cette crise de crédibilité, qui sont en quelque sorte à l'origine de ces multiples situations d'abus que nous connaissons aujourd'hui, mais qui ont aussi dessiné les contours d'un certain *style* de catholicisme, viennent de ce que le Pape François a identifié comme le *cléricalisme*. Le Pape a en effet largement décrit, et vigoureusement dénoncé, ce mode d'être ecclésial dans sa *Carta al Pueblo de Dios que peregrina en Chile* (Pape François, 2018). Il en a fait le mal spirituel responsable de cette crise, ainsi que la tentation constante de l'Église lorsqu'elle ne se laisse plus déranger et interrompre par autre chose qu'elle-même. Pour notre part, nous chercherons à montrer que le cléricalisme de l'Église chilienne, que le Pape essaie précisément d'éradiquer, peut et doit être compris comme un refus conscient ou inconscient de la décoïncidence.

Pour montrer le lien existant entre le cléricalisme de l'Église catholique chilienne et le refus de la décoïncidence, il s'agit d'abord de définir ce que l'on entend par la notion de *cléricalisme*. Le Pape François s'y emploie lorsqu'il écrit que le cléricalisme consiste en une *autoréférentialité*, c'est-à-dire dans le fait, pour l'Église, de se prendre elle-même pour le centre de l'attention, d'avoir son centre en elle-même plus qu'en Christ, de s'y complaire et de s'y enfermer et par conséquent, de ne pas se penser comme étant fondamentalement *en sortie*. Face à cette situation, le Pape François écrit :

Une Église qui ne sort pas, à court ou à moyen terme, se rend malade dans l'atmosphère viciée de son enfermement. Il est vrai également qu'à une Église qui sort, il peut lui arriver ce qui arrive à n'importe quelle personne qui sort dans la rue : avoir un accident. Face à cette alternative, je veux vous dire franchement que je préfère mille fois une Église accidentée à une Église malade. La maladie typique de l'Église enfermée est l'auto-référentialité; se regarder soi-même, être recroquevillée sur soi-même comme cette femme de l'Évangile. C'est une espèce de narcissisme qui nous conduit à la mondanité spirituelle et au cléricalisme sophistiqué qui bientôt nous empêche d'expérimenter « la douce et réconfortante joie d'évangéliser. »⁹ (Pape François, 2013).

On peut s'en douter, un tel type d'Église dénoncé par le Pape est fort éloigné du modèle de la *décoïncidence*, précisément dans la mesure où le cléricalisme hait tout ce qui vient le faire débrayer de ce rapport immédiat à lui-même, dans lequel il trouve à la fois réconfort et jouissance.

Toutefois, il est intéressant de constater que si l'Église catholique chilienne est marquée du sceau d'un refus structurel conscient ou inconscient de la *décoïncidence*, il n'en résulte pas pour autant qu'elle rencontre le même succès que les autres formes religieuses et spirituelles se situant elles aussi dans une opposition à la *décoïncidence*. En effet, si les deux tendances que nous avons pu mentionner précédemment, hétéronomie du divin et autonomie autosuffisante de l'individu, connaissent aujourd'hui un certain succès dans leur offre de *religiosités de la coïncidence*, il n'en va pas de même pour l'Église catholique chilienne qui perd peu à peu l'espace qui est le sien sur le marché de l'offre de sens. Pour tenter d'appréhender le ressort de cette situation paradoxale, il nous faut sans doute, avancer sur une hypothèse interprétative qui déplace le débat binaire entre les *religiosités de coïncidence* qui fonctionnent aujourd'hui *versus* les *religiosités de la décoïncidence* qui sont devenues inaudibles. L'Église catholique chilienne nous offre en effet l'exemple d'une *religiosité de la coïncidence*, mais qui cependant ne fonctionne pas. D'où vient alors ce dysfonctionnement ?

Bien sûr, le dysfonctionnement est à détecter du côté de la crise provenant des cas d'abus sexuels, d'autorité et de conscience qui ont fortement impacté l'Église chilienne au cours de ces dernières années. On peut ainsi penser au cataclysme qu'a représenté pour de nombreux catholiques, comme pour de nombreux non-catholiques néanmoins culturellement respectueux de la parole ecclésiale, la révélation de l'affaire Karadima, ou le traumatisme qu'a représenté la démission de l'ensemble des évêques chiliens au cours de l'année 2018, suite à l'amplification de la révélation des cas d'abus. Tous ces événements contingents jouent naturellement contre la crédibilité de ce type de religiosité, serait-elle une *religiosité de la coïncidence*. Toutefois, il faut sans doute aller plus loin et porter son regard du côté de cette notion de cléricalisme, qui selon nous, permet de comprendre la situation de crise que traverse l'Église catholique chilienne. Le cléricalisme, en effet, s'il peut être compris comme un mouvement auto-référentiel, c'est-à-dire comme le fait d'être à soi-même son propre centre, n'a cependant rien de commun avec les *religiosités de la coïncidence*, ni avec les *religiosités de la décoïncidence*. Pourquoi ? Principalement parce que ces deux dernières formes de religiosités ont constitutivement affaire avec de l'autre, avec de l'altérité, ce qui n'est pas le cas du cléricalisme, qui n'a affaire qu'à lui-même.

Reprenons donc les choses en amont : il est entendu que les *religiosités de la décoïncidence* sont constitutivement articulées à de l'altérité, dans la mesure où c'est toujours un autre qui nous fait *débrayer* de nos propres certitudes, décoïncider de nos propres positionnements, jamais nous-mêmes. Pour reprendre le cas de Marie-Madeleine au matin de la Résurrection, c'est bien un autre qui la fait décoïncider d'avec son désir tournant en boucle, et un autre qui, bien que reconnu comme étant celui qu'elle recherche, demeurera autre, c'est tout l'enjeu de la décoïncidence, comme en atteste cette demande du ressuscité : *Ne me touche pas ! Car je ne suis pas encore monté vers le Père. Va chez mes frères et dis-leur : Je monte vers mon Père et votre Père, mon Dieu et votre Dieu* (Jn 20, 17), c'est-à-dire : *n'engloutis pas mon altérité dans ton désir de me prendre*. L'autre apparaît ici comme le moteur de ces religiosités de la décoïncidence, comme ce qui les active et les met en route. Toutefois, si tel est le propre des religiosités de la décoïncidence, on peut aussi remarquer que les *religiosités de la coïncidence* sont également liées à la présence d'une altérité, fût-ce sous une modalité fort différente. En effet, si certaines Églises protestantes *néo-* et les mouvements *New Age*, pour ne prendre que ces deux exemples, au-delà de leurs différences indépassables, ont néanmoins quelque chose en commun, cela consiste sans doute dans un rapport à de l'altérité. Un autre qui est extérieur à moi-même dans le cas des religiosités hétéronomes du divin, ou qui est intérieur à moi dans le cas des religiosités de l'autonomie autosuffisante de l'individu, mais néanmoins *il y a de l'autre*.

Par ailleurs, la modalité de ce rapport à l'autre sera différente entre les *religiosités de la coïncidence* et les *religiosités de la décoïncidence*. En effet, si les premières sont dans un rapport à l'autre dans lequel celui-ci doit précisément demeurer autre, les secondes chercheront plutôt à coïncider de manière toujours plus étroite avec cet autre, qui m'est soit extérieur, c'est le cas du Dieu hétéronome, soit intérieur, c'est le cas de la source du sens qui est plus intérieure à moi-même que moi-même. Dit autrement, les religiosités de la décoïncidence et de la coïncidence sont fondamentalement différentes en ceci qu'elles organisent un rapport différent à l'altérité avec laquelle elles ont cependant constitutivement affaire. Toutefois, il semble que le cléricalisme se présente autrement, en n'ayant justement plus de rapport avec de l'autre, un autre qui est dès lors comme effacé, rendu transparent, invisible. Cela ne va évidemment pas sans poser quelques problèmes, si l'on sait que l'étymologie du mot religion consiste précisément en un *relegere*, qui est expérience de la sacralité, du sain et sauf, mais surtout en un *religare*, littéralement ce qui relie, et ce qui suppose donc de l'autre à qui se relier. En effet, en effaçant le rapport à l'autre de son mode d'existence, ou en voulant que la frontière entre l'intérieur (*ceux qui en sont*) et l'extérieur (*ceux qui n'en*

sont pas) soit parfaitement étanche, le cléralisme ne garde que le *relegere* (la sacralité, le sain et le sauf), mais en se l'appliquant à lui-même, ce qui n'est sans doute pas autre chose que la définition la plus canonique de l'idolâtrie.

4. Conclusion : éloge de la crise

En conclusion de cette contribution, je voudrais souligner le rôle fécond que peut représenter pour l'Église catholique chilienne le moment de crise qu'elle est en train de vivre, si du moins on conçoit la crise comme un événement qui certes, déstabilise, mais surtout comme un événement qui ouvre à la possibilité d'un *kairos*, c'est-à-dire d'un moment à saisir, en un mot d'un *inouï*. La crise qui affecte aujourd'hui le cléralisme de l'Église chilienne, en ce sens, est profondément salutaire, car elle signifie que de l'autre se faufile encore dans le plein des discours cléricaux et fissure l'édifice clos sur lui-même que ce catholicisme était devenu au fil des dernières décennies, principalement sous le pontificat du Pape Jean-Paul II. Cette crise consiste en une interpellation, parfois dure et implacable dans ses revendications et son besoin d'être reconnue, mais néanmoins *prophétique* et qui fait office de main tendue pour qui sait entendre en se laissant interrompre et déplacer par le cri d'autres que soi. Par ailleurs, que l'institution ecclésiale soit en crise l'oblige, de gré ou de force, à retrouver les chemins d'une parole qui quitte l'insignifiance des discours clos sur eux-mêmes, ronronnant de leur propre mélodie, pour s'aventurer dans un dialogue où la parole retrouve du poids, de la consistance et de la *signifiance*, du fait de la *décoïncidence* qu'elle instaure au coeur des sujets. Pour ce faire, tout le défi sera pour l'Église de retrouver le fil d'une parole altérée et blessée par de l'autre, c'est-à-dire une parole qui parle là où elle peut enfin être entendue par chacun des sujets, dans son lieu le plus irréductible.

Bibliographie

- Collin, D. 2018. *Le christianisme n'existe pas encore*. Paris : Salvator.
- Gisel, P. 2012. *Du religieux, du théologique et du social. Traversées et déplacements*. Paris : Cerf, coll. Philosophie et Théologie.
- Hervieu Léger, D. 1993. *La religion pour mémoire*. Paris : Cerf, coll. Sciences humaines et religion.
- Jullien, F. 2017a. *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. 2017b. *Si près, tout autre*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. 2018. *Ressources du christianisme*. Paris : L'Herne, coll. Cave Canem.
- Lebrun, J.-P. 2011. *Un monde sans limite*. Toulouse : Eres, coll. Champs essais.
- Mathot, B. 2018. « Effacement de la négativité et culture de la coïncidence. Perspectives psychanalytique, théologique et littéraire ». *Laval théologique et philosophique*, vol. 74, n°1.

Pape François. 2013. *Carta del Papa Francisco a los participantes en la 105 Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Argentina*. [En ligne] : http://w2.vatican.va/content/francesco/es/letters/2013/documents/papa-francesco_20130325_lettera-vescovi-argentina.html

Pape François. 2018. *Carta del Santo Padre Francisco al Pueblo de Dios que peregrina en Chile*. [En ligne]: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180531_lettera-popolodidio-cile.html

Taylor, C. 2011. *L'âge séculier*. Montréal : Boréal.

Notes

1. Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par le programme chilien Conicyt - Fondecyt Iniciación n°11170307 *La negatividad al servicio de la humanización. Lecturas teológicas*.

2. Nous empruntons ce terme de *dé-coïncidence* au philosophe français François Jullien (2017a, 2017b, 2018).

3. Sur cette notion de style appliquée au christianisme, voir Theobald (2007).

4. Nous empruntons encore ce terme de *ressource* à François Jullien (2018).

5. Manque qui tient, selon le psychanalyste Jacques Lacan, à notre condition de *parlêtre*, c'est-à-dire d'être de langage.

6. Sur cette question de la négativité, voir mon texte : Mathot (2018).

7. Sur le registre d'une *vie pleinement vivante* ou d'une *plénitude de la vie* et plus particulièrement, de la distinction entre les notions de *bios* et de *zôé*, voir : Jullien (2018 : 53-87).

8. Nous envisageons ici l'Église chilienne à travers le prisme de son fonctionnement institutionnel.

9. *Una Iglesia que no sale, a la corta o a la larga se enferma en la atmósfera viciada de su encierro. Es verdad también que a una Iglesia que sale le puede pasar lo que a cualquier persona que sale a la calle: tener un accidente. Ante esta alternativa, les quiero decir francamente que prefiero mil veces una Iglesia accidentada que una Iglesia enferma. La enfermedad típica de la Iglesia encerrada es la autorreferencial; mirarse a sí misma, estar encorvada sobre sí misma como aquella mujer del Evangelio. Es una especie de narcisismo que nos conduce a la mundanidad espiritual y al clericalismo sofisticado, y luego nos impide experimentar «la dulce y confortadora alegría de evangelizar»* (Pape François, 2013).



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente?

Roberto Ferreira Campos

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chili

rferreira@ucsc.cl

Lilian Gómez Álvarez

Universidad de Concepción, Chili

ligomez@udec.cl

Reçu le 05-11-2018 / Évalué le 05-12-2018 / Accepté le 31-12-2018

Résumé

Les enseignants manifestent un intérêt marqué pour l'acquisition de connaissances en neurosciences et l'importance de cette discipline pour l'éducation est souvent vantée. Cependant, de nos jours, la formation initiale des enseignants au Chili n'inclut pas de matières offrant des contenus en neurosciences. Dans leur désir d'apprendre cette discipline, les enseignants finissent par acquérir des neuromythes ou des informations erronées sur le cerveau. Dans cet article, nous proposons que non seulement les neurosciences fassent partie de la formation pédagogique, mais également d'autres disciplines relevant de l'éducation, telles que la psychologie cognitive, qui servent de lien entre des disciplines aussi éloignées que les neurosciences et l'éducation. D'autre part, nous donnons quelques indications sur le contenu qui devrait faire partie du curriculum et sur l'impact que cela aurait sur la formation pédagogique.

Mots-clés : neurosciences, éducation, neuromythes, enseignants, psychologie cognitive

Pourquoi les neurosciences devraient-elles faire partie de la formation des enseignants ?

Resumen

Existe un marcado interés de parte de los profesores por adquirir conocimientos en neurociencia, e incluso a menudo se exalta la relevancia de esta disciplina para la educación. Sin embargo, hoy en día la formación inicial docente en Chile no contempla asignaturas que ofrezcan contenidos de neurociencia. En su afán por aprender sobre esta disciplina, los profesores terminan adquiriendo neuromitos, o información errónea sobre el cerebro. En este artículo planteamos que no solo la neurociencia debería formar parte de la formación pedagógica, sino también otras disciplinas relevantes para la educación, como la psicología cognitiva, que sirven de enlace entre disciplinas tan distantes entre sí como lo son la neurociencia y la

educación. Por otra parte, entregamos algunos indicios de qué contenidos deberían formar parte del currículum y el impacto que estos tendrían en la formación pedagógica.

Palabras clave: neurociencia, educación, neuromitos, profesores, psicología cognitiva

Why should neuroscience be part of teacher training programmes ?

Abstract

There is a keen interest on the part of teachers in acquiring knowledge about neuroscience, and the relevance of this discipline to education is often extolled. Nevertheless, professional teacher training in Chile has yet to include subjects offering content about neuroscience. To quench their thirst for neuro knowledge, teachers end up acquiring neuromyths - misleading information about the brain. In this article, we suggest that neuroscience be an integral part of initial teacher training, just as other disciplines relevant to education - e. g. cognitive psychology - as they may bridge the gap between such distant areas as neuroscience and education. We also suggest contents that might be included in the pedagogical curriculum and their possible impact on teacher training.

Keywords : neuroscience, education, neuromyths, teacher training, cognitive psychology

Introducción

A priori la relación entre neurociencia y educación no parece evidente, ya que tradicionalmente estas dos disciplinas no han compartido enfoques teóricos ni metodológicos. Por una parte, la neurociencia es una disciplina empírica, basada en evidencia, mientras que la educación se relaciona fundamentalmente con la práctica y sólo recientemente ha comenzado a avanzar hacia una perspectiva más empírica. Por otra parte, si pensamos que la educación se preocupa principalmente del aprendizaje, no debería resultar extraño entonces suponer que quienes estudian o trabajan en esta área reciban información acerca de cómo funciona el cerebro; pues es el órgano más importante para el aprendizaje. Curiosamente, las investigaciones en diversos países señalan que los programas actuales de formación inicial docente no incluyen contenidos de neurociencia (Coch, 2018: 312).

La ausencia de la neurociencia en los programas de formación inicial docente puede deberse a que esta es una disciplina relativamente nueva, ya que solo en las últimas décadas se han desarrollado métodos que hacen posible el estudio del cerebro en tiempo real durante su funcionamiento. Esto ha generado una verdadera explosión de información neurocientífica que, si bien es muy relevante para la educación, al parecer las universidades no han alcanzado a advertir,

o han tenido dificultades para adaptarla en sus programas. Por el momento, los hallazgos neurocientíficos se difunden en los medios de comunicación o en las redes sociales, pasando eventualmente a formar parte de nuestras lecturas cotidianas. En definitiva, obtenemos conocimiento sobre cómo el cerebro aprende, de qué manera procesa diferentes estímulos, qué factores contribuyen a su desarrollo, entre otros aspectos. ¿Pero estamos recibiendo información confiable o, más bien, parcial y distorsionada?

Los hallazgos sobre neurociencia no son fáciles de interpretar, especialmente para quienes tienen poco conocimiento de la disciplina o se ven motivados solo por el sensacionalismo que esta provoca. Por esta razón, es muy común encontrar en los medios de difusión datos erróneos, malinterpretados o incompletos, generalizaciones inadecuadas de descubrimientos científicos, lo que se ha denominado neuromitos (Dekker, Lee, Howard-Jones et al., 2012: 1). Debido a que la sociedad en general y, particularmente los profesores, están ávidos de conocimiento sobre neurociencia, los medios de comunicación y las redes sociales se transforman entonces en las principales fuentes de información, entregando respuestas parciales o inadecuadas a diferentes temáticas aplicadas al aula. Esto presenta un problema fundamental, ya que al acceder a conocimiento de neurociencia que no es correcto, a la larga los profesores adquieren creencias erróneas sobre cómo aprende el cerebro, lo que puede impactar negativamente en la acción docente.

1. Aproximaciones a la relación entre neurociencia y educación

La relación entre neurociencia y educación debe necesariamente entenderse desde una perspectiva amplia, pues ambas disciplinas están estrechamente relacionadas con una serie de otras áreas de estudio. Es así como la neurociencia forma parte de un espectro mayor que reúne a la psicología, la lingüística, la inteligencia artificial e incluso la antropología y la filosofía (Varela, 1996: 2). Por su parte, la educación también tiene una relación estrecha con todas las posibles asignaturas que se enseñan en un establecimiento escolar (lenguaje, matemáticas, historia, etc.), las que en conjunto permiten preparar a un individuo para formar parte de la sociedad. Al hablar de neurociencia nos remitimos principalmente a la neurociencia cognitiva, pues esta área se preocupa de estudiar la relación entre la mente y el cerebro, y representa la integración de la psicología cognitiva y la neurociencia. Entre tanto, al referirnos a la mente, aludimos a los procesos cognitivos como la percepción, el pensamiento, la conciencia y la memoria, entre otros. Por su parte, el cerebro, además de realizar las funciones que mantienen el funcionamiento del cuerpo, es el órgano donde reside la mente, es decir, donde tienen lugar todos los procesos cognitivos.

Si bien en un comienzo hubo voces disidentes sobre la relación entre neurociencia y educación, hoy en día existe amplio consenso en que la neurociencia puede aportar información relevante para la educación, y que este camino está marcado por la interacción con otras ciencias del aprendizaje (Howard-Jones, Ioannou, Bailey et al., 2018: 1). Esto se debe a que una relación directa entre neurociencia y educación es compleja, pues la mayoría de los hallazgos neurocientíficos actuales no tienen una aplicación directa en el aula. Es así como, por ejemplo, saber que ciertas zonas del cerebro aumentan de tamaño cuando un individuo se especializa en una determinada tarea no nos informa sobre qué actividad pedagógica deberíamos utilizar para optimizar el aprendizaje, pero sí nos permite inferir que el trabajo que realizan los alumnos a diario tiene efectos palpables en su cerebro, lo que se manifiesta finalmente en el buen desempeño en una asignatura. La utilización entonces de este tipo de conocimientos por parte de los profesores permite mejorar las expectativas sobre sus alumnos y, a la vez, generar mejores instancias de aprendizaje (Ansari König, Leask et al., 2017: 196).

Lo anterior cobra relevancia si se toma en consideración que los profesores tienen un gran interés en la neurociencia, lo que ha quedado en evidencia en diversas investigaciones en países como Reino Unido, Países Bajos, Suiza o Chile (Howard-Jones, 2014: 821; Varas-Genestier, Ferreira, 2017: 347). El origen del interés por la neurociencia puede deberse al hecho de que los profesores enfrentan múltiples desafíos en el trabajo diario en la sala de clases, para el cual deben utilizar una serie de estrategias y pensar en soluciones rápidas y efectivas. Así, la neurociencia puede aparecer como una fuente de recursos sofisticados que permitiría encontrar soluciones más eficaces a problemas cotidianos del aula. Otra razón para el interés en la neurociencia que demuestran los profesores puede ser el simple atractivo que genera la disciplina. De hecho, existe evidencia de que una explicación acompañada de términos que hacen alusión al cerebro o presentada junto a una imagen de este, incluso si es irrelevante para entender su contenido, genera un mayor nivel de credibilidad en los lectores (Weisberg, Keil, Goodstein et al., 2008: 475).

Teniendo en cuenta que los profesores en general tienen muy poca formación neurocientífica, a menudo las fuentes de información a las que acceden para saciar su interés en la neurociencia son los medios de comunicación y las redes sociales, en vez de revistas científicas o sitios de internet especializados. Es evidente, como planteamos con anterioridad, que el contenido preparado para tales medios masivos es susceptible de simplificaciones o sobregeneralizaciones sobre el cerebro y su funcionamiento, lo que pareciera ser el principal responsable de que los profesores de diversas partes del mundo, en la actualidad, posean una serie de creencias erróneas o neuromitos (Ferreira, 2018: 1). A modo de ejemplo, en un

estudio reciente, Varas-Genestier y Ferreira (2017 : 348) identificaron una serie de neuromitos, entre los profesores chilenos, que hacían referencia principalmente a estilos de aprendizaje o metodología VAK (uso de los tres principales receptores sensoriales: visual, auditiva y kinestésica para determinar el estilo dominante), ambientes con mucha estimulación para el aprendizaje, dominancia hemisférica, integración de los hemisferios y rol del ejercicio físico en la alfabetización (ver Tabla 1). Curiosamente estos mismos neuromitos aparecen entre los más populares en otros países (Dekker, Lee, Howard-Jones et al., 2012: 4).

Tabla 1. Neuromitos más comunes de los profesores chilenos en el estudio de Varas-Genestier y Ferreira (2017: 348).

Neuromitos	Porcentaje de creencia
Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información a través de su estilo de aprendizaje dominante (ej.: auditivo, visual, kinestésico).	91 %
La diferencia en la dominancia hemisférica (cerebro izquierdo, cerebro derecho) puede explicar en parte las diferencias individuales entre aprendices.	86 %
Sesiones cortas de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de la función cerebral de los hemisferios (izquierdo y derecho).	90 %
El ejercicio físico que involucra la coordinación de habilidades motoras y perceptivas puede mejorar la alfabetización.	86 %

Debido a la necesidad de soluciones inmediatas y a la falta de especialización de los profesores para acceder a conocimiento neurocientífico, estos terminan por transformarse en víctimas fáciles de la promoción de productos que aseguran estar respaldados por hallazgos neurocientíficos, pero que tienen solo un fin comercial. Es el caso de programas como Brain Gym (Dennison, Dennison, 1992: 5), que aseguran ser efectivos en mejorar la coordinación de los hemisferios del cerebro, lo cual es totalmente falso porque los hemisferios del cerebro funcionan siempre de manera coordinada, sin necesidad de ejercicios especiales. Sin lugar a dudas, para profesionales que no han tenido una formación en neurociencia, esta información puede parecer verídica, en especial si se agrega el deseo de creer que existe una solución efectiva a los problemas más recurrentes en el aula.

Ante la creciente presencia de neuromitos, resulta necesario preguntarse si existe forma de erradicar estas creencias erróneas de la educación, ya que su proliferación constituye una pérdida de tiempo y gastos injustificados de dinero (Ferreira, 2018: 28). Estudios recientes demuestran que el solo conocimiento sobre neurociencia no ofrece suficiente protección contra los neuromitos, aunque una capacitación

adecuada que incluya actividades prácticas sí parece reducir en cierta medida su incidencia (Im, Cho, Dubinsky et al., 2018: 14). En un metaanálisis realizado por Chan et al. (2017: 14), se concluyó que la estrategia más eficaz de capacitación para profesores consiste en presentar o solicitar la generación de contraargumentos a los diferentes neuromitos. Así, se podría preguntar a los participantes ¿Cuál sería un buen argumento para no creer en la eficacia pedagógica de los estilos de aprendizaje? Otra propuesta desarrollada por Bokhove (2018: 1) sugiere revisar artículos científicos originales por parte de los profesores, que les permitan formarse su propia opinión, en vez de solamente confiar en síntesis de información elaborada por otras personas. De esta forma, según Bokhove, los docentes tomarían conciencia de que simplificar necesariamente involucra eliminar cierta información, lo que poco a poco genera pérdida de nitidez en el contenido que se entrega.

2. La neurociencia en la formación inicial docente

Ya hemos constatado que los profesores tienen un gran interés en aprender sobre neurociencia. Existe evidencia, al menos en algunos países, de que su interés no tiene que ver únicamente con una fascinación superflua que genera esta disciplina, sino que verdaderamente creen que el conocimiento sobre el cerebro tiene mucho que aportar en su desarrollo profesional, puesto que les permitiría entender los mecanismos neuronales que están a la base del aprendizaje de sus estudiantes (Howard-Jones, 2014: 822). La neurociencia nos ha revelado, por ejemplo, que la información que se aprende durante un día de clases necesita ser consolidada para su almacenamiento en la memoria de largo plazo, y que este proceso depende del sueño. Por lo tanto, un profesor que obtenga este conocimiento podrá informar adecuadamente a sus alumnos cuántas horas de sueño se necesitan para consolidar la información, en qué períodos del sueño ocurre este proceso y cuál es la mejor hora para aprender, entre otros aspectos.

Si bien las formas que se plantearon anteriormente para erradicar los neuromitos podrían ser útiles y efectivas en el caso de los profesores que están actualmente ejerciendo en las aulas, una forma más eficaz de combatir las creencias erróneas sobre el cerebro sería a través de cursos de neurociencia como parte de la formación inicial docente. Estos cursos podrían impartirse desde una Facultad de Educación o Psicología y deberían tener un carácter multidisciplinar, abordando aspectos como la consolidación de la memoria o la plasticidad neuronal, los cuales son difíciles de entender en plenitud, pero de sustancial importancia al momento de enseñar. Por otra parte, parece lógico que si los profesores son los principales promotores del aprendizaje y el cerebro es *el órgano del aprendizaje*, su formación necesariamente debería incluir asignaturas sobre el estudio del cerebro. Actualmente esto no ocurre

de manera sistemática en ningún país del mundo (Coch, 2018 : 309) y Chile no es la excepción. Entonces resulta paradójico que evidencia empírica sobre cómo el cerebro se desarrolla y aprende no sea parte de los programas de formación de profesores, pero sí están presentes teorías comparativamente antiguas como las de Jean Piaget o Lev Vygotsky (Ansari König, Leask et al., 2017: 197). Es preciso aclarar que no estamos planteando que estudiar a Piaget o Vygotsky sea erróneo, sino que llama la atención la ausencia casi completa de información empírica emanada de las diferentes ciencias del aprendizaje con posterioridad a estos autores. Además, los planteamientos de Piaget o Vygotsky son asumidos como irrevocables y no se someten a una crítica desde el conocimiento actual en psicología o neurociencia.

Al abordar el conocimiento neurocientífico que se enseñe, es recomendable que este no sea prescriptivo, es decir, que los profesores no reciban una receta neurocientífica de cómo llevar a cabo sus clases, sino que puedan desarrollar su trabajo apoyados por conocimientos actualizados sobre el cerebro, que les permita tomar decisiones adecuadas en el aula. Una forma interesante de entender esta propuesta es estableciendo un símil con la medicina. Nadie osaría cuestionar que un médico durante su formación reciba cursos de biología molecular que, si bien no tienen una aplicación directa en la profesión médica, sí le permitirán a futuro diagnosticar de mejor manera una determinada patología. De la misma forma, no deberíamos cuestionar si un profesor debe o no tener cursos de neurociencia cognitiva como parte de la formación inicial docente, ya que aprender sobre plasticidad neuronal o consolidación de la memoria le permitirá en su futuro trabajo como docente de aula, tomar decisiones más acertadas sobre qué estrategias utilizar para enseñar una determinada unidad, modificar su acción docente, o adaptar contenidos de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Desde una perspectiva neurocientífica, los profesores son los principales responsables de generar cambios en el cerebro de los alumnos a través de la enseñanza que desarrollan en el aula. En otras palabras, los docentes son actores fundamentales al momento de decidir de qué forma la plasticidad neuronal de sus alumnos puede dar origen a experiencias de aprendizaje que contribuyan o no al tipo de formación que se busca. Entonces, si los profesores poseen mayor conocimiento sobre neurociencia, su trabajo en el aula será enriquecido significativamente, pues al igual que los médicos, podrán tomar decisiones basadas en evidencia empírica actual y no solamente en teorías históricas de la psicología, como son las de Piaget y de Vygotsky. De hecho, existe evidencia de que, si los profesores adquieren conocimientos sobre neurociencia, este conocimiento impacta positivamente su acción docente (Ansari König, Leask et al., 2017: 198), a pesar de que esta investigación únicamente contempla casos en que los profesores han recibido capacitaciones, y no

una formación integral como parte de su formación pedagógica. Solo cabe preguntarse cuánto más sería tal impacto si se integrasen los contenidos más actualizados sobre neurociencia de manera sistemática, como parte de la formación inicial docente, y no sólo como parte de actualizaciones o capacitación a través de cursos o talleres opcionales que los docentes por iniciativa propia deciden realizar. Si bien los docentes en ejercicio podrían aprender conocimientos de neurociencia, cabe recordar que, al no tener una formación sobre literacidad científica en general, es posible que terminen accediendo a cursos o capacitaciones que promueven neuromitos y que tienen fines puramente comerciales, como es el caso de Brain Gym (Dennison, Dennison, 1992: 1).

3. ¿Qué deberíamos enseñar sobre neurociencia?

En primer lugar, es importante tener en cuenta que, al decidir incluir cursos de neurociencia en la formación inicial docente, estos no debieran, en principio, abordar aplicaciones de la neurociencia en el aula, sino solo comunicar hallazgos neurocientíficos que permitan informar a los profesores acerca de tales conocimientos actualizados, con el fin de que realicen un mejor desempeño. Existe una amplia variedad de descubrimientos sobre neurociencia que son relevantes para la educación y dado que el rol fundamental de la educación es el aprendizaje, el conocimiento de neurociencia más relevante para los futuros profesores debería incluir, en primera instancia, una aproximación a las estructuras neuronales responsables de este. A modo de ejemplo, un concepto clave de enseñar sería la plasticidad cerebral ya que hace referencia a la habilidad que tiene el cerebro de cambiar y adaptarse a las demandas cognitivas producto del aprendizaje. Entender cómo operan los diferentes mecanismos neuronales responsables del aprendizaje sería entonces el punto de partida para alumnos de pedagogía recién egresados de enseñanza media o secundaria, ya que les permitiría relacionar la neurociencia con los aspectos más importantes de su carrera. En el siguiente apartado, entregamos mayores detalles de los conocimientos que sería útil incluir en la formación inicial docente como parte de su preparación pedagógica.

3.1. Correlatos neuronales de la lectura y las matemáticas

Entre las materias más importantes durante los primeros años de escolaridad, la lectura y las matemáticas parecen sobresalir, dada su importancia en el desarrollo de futuros conocimientos. Una serie de hallazgos sobre neurociencia han dado luces de cómo nuestro cerebro procesa el lenguaje durante la lectura, y realiza operaciones aritméticas (Im, Varma, Varma, 2017: 13). En particular, se ha podido

constatar cuáles son los correlatos neuronales de la lectura y las matemáticas, lo que es útil para establecer de qué forma nuestro cerebro procesa la información, tomando en cuenta las zonas cerebrales involucradas y el tiempo en que se accede a los diferentes tipos de información (fonología, semántica). Se ha descubierto, por ejemplo, que aprender a leer genera cambios en las estructuras neuronales del procesamiento auditivo, visual, y del lenguaje en general (Dehaene, 2009: 25), lo que permite evidenciar con más precisión el resultado de una determinada metodología de enseñanza, el tiempo de aprendizaje dedicado, o los materiales empleados. Además, la neurociencia ha permitido aclarar las causas de dificultades del aprendizaje como la dislexia y la discalculia, y han documentado los efectos de las intervenciones dirigidas a estas dificultades del desarrollo a nivel estructural y funcional en el cerebro (Im, Varma, Varma, 2017: 7). Esta información permite a los profesores entender las dificultades de aprendizaje de forma más completa y poder realizar intervenciones de forma más precisa. Además de establecer las bases neuronales de las dificultades de aprendizaje, hoy en día también se sabe qué efectos tienen los ambientes y experiencias de aprendizaje (variabilidad intercultural y socioeconómica) en el cerebro de un individuo.

3.2. Plasticidad cerebral

Gracias a hallazgos como los ya presentados, se ha podido constatar que el cerebro es más flexible de lo que originalmente se pensaba, y que mantiene esta flexibilidad tanto a nivel funcional como estructural a lo largo de la vida (Ansari König, Leask et al., 2017: 200). Esta flexibilidad es lo que se ha denominado plasticidad cerebral, que es la capacidad que tiene el sistema nervioso para modificar su estructura y funcionamiento de acuerdo a la información que recibe. Si nuestro cerebro no tuviera plasticidad, al ser expuesto a nueva información, sería muy difícil poder aprender de la forma en que lo hacemos. Por su parte, las conexiones neuronales (sinapsis) que se generan tampoco se mantienen estáticas después de que se forman, sino que cambian de acuerdo a la actividad sináptica que se produce, lo que se denomina plasticidad sináptica. De esta forma, los cambios que se evidencian en el cerebro se deben a la plasticidad cerebral que ocurre a nivel de las conexiones entre neuronas, la formación de nuevas conexiones, la eliminación de conexiones existentes, o al fortalecimiento de conexiones previamente establecidas. Existen numerosos casos que dan cuenta de la plasticidad cerebral: por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua genera cambios neuroanatómicos estructurales en una zona del cerebro denominada corteza parietal izquierda; es así como los hablantes bilingües tienen mayor concentración de materia gris en la parte inferior de la corteza, lo que está asociado a una mayor fluidez verbal. El hecho

de saber que nuestro cerebro experimenta cambios al momento de aprender, por ejemplo, una segunda lengua, es un poderoso argumento para fomentar el aprendizaje y derribar creencias erróneas en los profesores. Es común escuchar a adultos señalar que ya no pueden aprender una segunda lengua o que los niños aprenden mucho más rápido que ellos. La neurociencia nos ha permitido derribar estos mitos, pues se sabe que existen períodos de mayor sensibilidad para el aprendizaje, pero no períodos críticos después de los cuales ya no se puede aprender. De esta forma, el aprendizaje en todas sus formas es posible a lo largo de toda la vida, si se dedica el tiempo suficiente. El problema principal en la falta de aprendizaje de los adultos radica en el corto tiempo que dedican al aprendizaje, a diferencia de los niños cuya actividad principal es aprender.

Conceptos como la plasticidad neuronal serían necesarios de incluir en cualquier programa de formación inicial docente, pues esto permitiría no solo armar a los futuros docentes con conocimientos sólidos sobre el cerebro, que puedan utilizar en su acción docente, sino también derribar neuromitos presentes tanto en la sociedad como en el ámbito de la educación. Por otra parte, la neurociencia ayudaría a cuestionar prácticas docentes implementadas por años sin una base científica: por ejemplo, no sabemos cuál es el mejor orden para aprender los diferentes contenidos en la escuela; sin embargo, a simple vista parecen tener una secuencia lógica (Ansari König, Leask et al., 2017: 205). Así, la neurociencia deja en evidencia que gran parte de las cosas establecidas en los diferentes sistemas escolares, a menudo son inadecuadas o no están acordes con los últimos hallazgos que emanan de las ciencias del aprendizaje.

Conclusiones

En este artículo hemos partido por abordar la relación entre neurociencia y educación, y la importancia de otorgar un rol de enlace a otras disciplinas relacionadas con el aprendizaje, como lo es la psicología cognitiva; esto debido a que la distancia que existe entre neurociencia y educación en la actualidad es aún marcada, y establecer una conexión directa entre la evidencia empírica que emana de la neurociencia y su aplicación en el aula es inviable. De hecho, los intentos por transferir conocimiento de neurociencia directamente al aula generan sobregeneralizaciones o malas interpretaciones, dando paso a los ya mencionados neuromitos. Debido al gran interés que tienen los profesores en la neurociencia y a la presencia de neuromitos, planteamos necesario no solo entregar cursos o talleres sobre neurociencia durante el ejercicio de la profesión docente, sino incluir asignaturas de neurociencia como parte integral de los programas de formación inicial docente. De esta forma, los futuros profesores podrán contar con información

actualizada sobre cómo aprende el cerebro, con el fin de ejercer su profesión, apoyándose en recursos sólidos para una mejor toma de decisiones. Dejamos en evidencia que existen diversos contenidos neurocientíficos en la actualidad que pueden ser de gran utilidad para la enseñanza, particularmente de la lectura y de las matemáticas, pilares fundamentales para construir conocimientos en otras materias. Además de entender de mejor forma cómo el cerebro permite la lectura y la realización de cálculos aritméticos, integramos el concepto de plasticidad neuronal, que está en la base del aprendizaje. Creemos que entender el cerebro como un órgano flexible que está en constante cambio durante toda la vida, y que estos cambios son moldeados por la experiencia de cada individuo, constituyen un poderoso argumento para aumentar la disposición al aprendizaje y derribar neuromitos relacionados con supuestos períodos críticos. La presencia de la neurociencia y de la psicología cognitiva en los programas de formación inicial docente, permitirían un acercamiento real de la evidencia empírica en el desarrollo de la formación y de la acción docente. No hay razón para seguir perpetuando teorías desactualizadas que resultan paradójicas, dados los enormes avances de la neurociencia en el último tiempo y la relevancia de este conocimiento para la educación.

Bibliografía

- Ansari, D., König, J., Leask, M., Tokuhamma-Espinosa, T. 2017. Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge. *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (p. 195-222). Guerriero, S. (dir). Paris: OECD Publishing.
- Bokhove, C. 2018. «This is the new myth». *Impact: Journal of the chartered college of teaching*, n° 2, p. 19.
- Chan, M. S., Jones, C. R., Hall Jamieson, K., Albarracín, D. (2017). Debunking: A meta-analysis of the psychological efficacy of messages countering misinformation. *Psychological science*, n° 28(11), p. 1531-1546.
- Coch, D. 2018. «Reflections on Neuroscience in Teacher Education». *Peabody Journal of Education*, n° 93(3), p. 309-319.
- Cortès, J. 2018. *Langue-Culture française et neurosciences cognitives. Essai de Bilan en 2018*. Collection *Essais francophones*, volume 5. Sylvains-les-Moulins : Gerflint [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf [consulté le 03 novembre 2018].
- Dehaene, S. 2009. *Reading in the Brain : The New Science of How We Read*. New York : Penguin.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., Jolles, J. 2012. Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Educational Psychology*, n° 3 (429), p. 1-8.
- Dennison, P. E., Dennison, G. E. 1992. *Brain Gym : Simple Activities for Whole Brain Learning*. Glendale, Calif.: Edu Kinesthetics.
- Ferreira, R. A. 2018. «¿Neurociencia o neuromitos? Avanzando hacia una nueva disciplina». In *La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente. Tendencias enfoques y avances* (p. 28-46). Osorio, J., Gloël, M. (dir.). Concepción, Chile: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.

- Howard-Jones, P. A. 2014. «Neuroscience and education: myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, n° 15(12), p. 817-824.
- Howard-Jones, P., Ioannou, K., Bailey, R., Prior, J., Yau, S. H., Jay, T. 2018. Applying the science of learning in the classroom. *Impact : Journal of the chartered college of teaching*, n° 2, p. 6.
- Im, S., Cho, J.-Y., Dubinsky, J. M., Varma, S. 2018. Taking an educational psychology course improves neuroscience literacy but does not reduce belief in neuromyths. *PLOS ONE*, n° 13(2), p. 1-19.
- Im, S., Varma, K., Varma, S. 2017. Extending the seductive allure of neuroscience explanations effect to popular articles about educational topics. *British Journal of Educational Psychology*, n° 87(4), p. 518-534.
- Varas-Genestier, P., Ferreira, R. A. 2017. Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos*, n° 43(3), p. 341-360.
- Varela, F. 1996. *Invitation aux sciences cognitives* (Nouv. éd). Paris : Seuil.
- Weisberg, D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E., Gray, J. R. 2008. The seductive allure of neuroscience explanations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n° 20(3), p. 470-477.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Perceptions des professeurs concernant les difficultés des étudiants étrangers en échange universitaire

Ana Vine Jara

Universidad de Concepción, Concepción, Chili
avine@udec.cl

Katia Sáez Carrillo

Universidad de Concepción, Concepción, Chili
ksaez@udec.cl

Reçu le 05-09-2018 / Évalué le 26-09-2018 / Accepté le 28-10-2018

Résumé

Dans les universités chiliennes, la quantité d'étudiants étrangers qui effectuent des échanges universitaires a considérablement augmenté. Un grand nombre d'étudiants vient des pays dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol. L'objectif de cette recherche transectionnelle descriptive est de présenter les difficultés perçues par 44 professeurs (faisant partie de trois disciplines différentes : sciences humaines, sciences sociales et ingénierie) d'étudiants étrangers en échange universitaire. Les principales conclusions de l'étude montrent que les étudiants ont un niveau d'espagnol insuffisant et manquent de connaissances nécessaires sur les sujets de leur spécialité.

Mots-clés : échange universitaire, étudiants étrangers, niveau d'espagnol

Percepciones de los académicos acerca de las dificultades de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario

Resumen

En las universidades chilenas ha aumentado notablemente la cantidad de estudiantes extranjeros que realizan intercambios universitarios. Un gran número de ellos proviene de países cuya lengua materna no es el español. El objetivo de este estudio transeccional descriptivo es presentar las dificultades que perciben 44 académicos (de tres ámbitos disciplinarios: humanidades, ciencias sociales e ingeniería) en los alumnos extranjeros de intercambio universitario. Las principales conclusiones del estudio evidencian que los alumnos tienen un nivel deficiente de español y carecen de conocimientos previos sobre temas de su especialidad.

Palabras clave: intercambio universitario, estudiantes extranjeros, nivel de español

Perceptions academics about the difficulties of foreign students of university exchange

Abstract

In Chilean universities the number of foreign students has increased considerably. A large number of them come from countries whose native language is not Spanish. The objective of this descriptive transectional study is to present the difficulties perceived by 44 academics (from three disciplines: humanities, social sciences and engineering) in exchange students. The main conclusions of this study show that the students have a deficient level of Spanish and lack prior knowledge on subjects of their specialty.

Keywords : academic exchange, foreign students, level of Spanish

Introduction¹

Les échanges universitaires entre étudiants de différentes universités à travers le monde sont une réalité établie en Europe et qui, progressivement, s'est installée dans certains pays d'Amérique latine. En effet, au Chili, d'après une étude du ministère de l'Éducation (2017 : 10), plus de 8000 étudiants étrangers ont effectué des échanges universitaires dans le pays en 2016. Parmi eux, un grand nombre d'étudiants vient de pays dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol (26% pour les États-Unis, 11% pour la France et 8 % pour l'Allemagne) : par conséquent, une augmentation des échanges universitaires dans les années à venir est à prévoir. Cependant, les universités chiliennes, et hispanophones généralement, ne sont pas préparées à accueillir ces étudiants d'un point de vue linguistique. En effet, elles n'ont pas de tests de niveau valides en Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques, leur permettant de connaître le niveau d'espagnol des étudiants étrangers qu'elles accueillent (Llorián, 2018 : 93). Ceci est principalement dû au fait que les universités n'exigent aucun type de certificat aux étudiants ou n'ont pas de critères définis concernant le niveau minimum qui devrait être exigé pour assurer un bon rendement académique (Ainciburu, Rodríguez, 2015 : 90 ; Quevedo, 2017 : 2 ; Pastor, Pandor, 2017 : 17).

D'après Quevedo (2017 : 2), et en raison de nouvelles initiatives politiques d'internationalisation et d'échanges académiques, le domaine universitaire est actuellement en train de changer. Dans ce contexte, il est nécessaire d'identifier les besoins linguistiques des étudiants en échange dans les universités hispanophones. C'est-à-dire : le profil des étudiants, leurs compétences linguistiques, leurs connaissances d'autres langues, leurs domaines d'études et leurs objectifs pour leur apprentissage de l'espagnol. L'intégration des étudiants étrangers en premier, deuxième et troisième cycle représente un défi pour les professeurs (Comes et al.,

2014 : 2510 ; Quevedo, 2017 : 2). Il est donc fondamental de bien comprendre ce qui se passe en termes d'enseignement avec ces étudiants, ainsi que de connaître leurs besoins linguistiques.

L'objectif de cet article est d'exposer les difficultés que les étudiants étrangers en échange dans une université hispanophone rencontrent à travers la perspective de 44 professeurs de différentes disciplines (sciences humaines, sciences sociales et ingénierie).

1. Difficultés des étudiants étrangers pendant l'échange universitaire dans des universités hispanophones

Il est certain que les étudiants qui bénéficient des échanges universitaires en tirent un énorme profit, notamment en termes d'aspects linguistiques, sociaux et culturels (Pastor, 2006 : 15). Toutefois, dans le contexte des universités hispaniques, nous ne pouvons pas tirer clairement de conclusions sur le fait de savoir si les étudiants tirent réellement profit de la réussite scolaire. Ceci est dû, en partie, à un manque de connaissance du fonctionnement du discours académique du pays, de l'université, de la faculté, ou de la filière qui fait l'objet de l'échange (Pastor, 2006 : 2). Ces difficultés perdurent puisque les universités ne demandent pas de certification de niveau d'espagnol aux étudiants étrangers (Llorián, 2012 : 3; Ainciburu, Rodríguez, 2015 : 87). C'est pour cette raison qu'il n'est pas toujours évident de connaître le niveau d'espagnol des nouveaux étudiants.

Comme l'indique le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2002 : 26), à partir du niveau B2, les étudiants peuvent comprendre les idées principales et globales de différents textes spécialisés, interagir avec leurs camarades, mais aussi avec leurs professeurs, et être évalués. Il convient donc de noter que, pour suivre les cours correctement, les étudiants ont besoin d'un niveau B2 (Pastor, 2010 : 77). Bien que les étudiants devraient avoir un niveau de compétence B1-B2, Pastor (2006 : 14) affirme que cette condition n'est pas toujours respectée, puisque les universités hispanophones n'ont pas encore établi de critères spécifiques, ou alors, parce qu'elles ne se sont pas mises d'accord pour exiger ou non la certification du niveau de la langue. Même les étudiants ayant un niveau inférieur au B1 sont autorisés à s'inscrire (Pastor, 2014 : 19 ; Vine, 2015 : 136 ; Vine et Sáez, sous presse).

Le rendement académique des étudiants étrangers, dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol, est influencé par leur compétence linguistique. Même les étudiants avec un niveau C1 ou C2 ont des difficultés à suivre les cours, à rendre les travaux qui leur sont exigés et à réussir les évaluations (Quevedo, 2017 : 5). Pastor

(2006 : 5) signale que la plupart des étudiants étrangers effectuent probablement des transferts négatifs au moment de rédiger des textes académiques, étant donné qu'ils essaient d'appliquer les mêmes normes que dans leur langue maternelle. Cela est dû au fait que, même s'il existe des conventions sur ce que sont les différents sujets académiques et comment ils sont structurés, les étudiants étrangers ont besoin d'avoir une meilleure connaissance quant au fonctionnement du discours académique du pays, de l'université, de la faculté ou des études qu'ils suivent.

Une intégration académique appropriée des étudiants étrangers est essentielle à leur réussite. Pour cela, il faut maîtriser l'espagnol, les pratiques et les cours académiques (Comes et al., 2014 : 2510).

2. Tests d'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques

En ce qui concerne les tests qui certifient la maîtrise de l'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques, deux instruments sont actuellement disponibles : l'Examen d'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques (EXELEAA), développé par le Centre d'Enseignement pour Étrangers de l'Universidad Nacional Autónoma de México et l'Examen en Ligne d'Accréditation de niveau de l'Espagnol B1/B2 (eLADE) du Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Les deux examens sont récents et par conséquent, ils n'ont pas encore fait l'objet d'une diffusion ou d'une reconnaissance internationale.

L'EXELEAA est un examen à plusieurs niveaux, de sorte qu'en fonction du score du niveau d'espagnol obtenu par l'étudiant, celui-ci est certifié : B1, B2 ou C1. L'examen s'adresse à ceux qui souhaitent faire des études supérieures, tant au niveau de premier, deuxième et troisième cycle. L'eLADE est un examen en ligne qui contient deux niveaux (B1/B2), destiné à tous ceux qui souhaitent obtenir une certification de niveau B1 ou B2 en espagnol pour des raisons professionnelles ou académiques. Martínez *et al.* (2015 : 56) décrivent le processus de validation et les différentes analyses statistiques qu'ils ont effectuées pour valider l'instrument, en utilisant l'analyse Théorie des Réponses aux Items (TRI), avec Winsteps. De cette façon, ils ont réussi à avoir un examen valable qui différencie les deux niveaux évalués. Cependant, cet examen est orienté vers deux objectifs : académique et professionnel. Dans Martínez *et al.* (2015 : 58), la délimitation de ces deux domaines est difficile à distinguer. Par exemple, il n'est pas clair si celle-ci se différencie dans les types de textes, dans les travaux ou dans les sujets, ou s'il y a deux façons différentes d'évaluer, une dédiée au niveau académique et une autre au niveau professionnel.

D'autres initiatives sont en cours d'élaboration pour évaluer le niveau d'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques. Ces instruments sont actuellement en cours d'élaboration et de mise à l'essai, de sorte que leurs objectifs, leurs niveaux de langue, leurs dimensions ne sont pas connus. En ce sens, il est important de souligner que les examens linguistiques à des fins académiques doivent répondre aux besoins du domaine universitaire (Ainciburu, Rodríguez, 2015 : 95). Cela signifie qu'ils doivent être un indicateur de ce que l'étudiant sera capable de démontrer au moment d'effectuer des travaux demandés dans la deuxième langue.

En 2016, l'Instituto Cervantes, l'Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca et la Universidad de Buenos Aires ont mis en place un examen destiné à évaluer la maîtrise de la langue, appelé Service International d'Évaluation de la Langue Espagnole (SIELE). Il s'agit d'un test international de plusieurs niveaux en ligne qui certifie le niveau de compétence en espagnol, à l'aide d'une échelle de points correspondant aux niveaux A1 à C1 selon le CECRL (2002 : 26). Le candidat peut passer le SIELE global qui comprend quatre compétences : compréhension écrite, compréhension orale, expression et interaction écrites, expression et interaction orales. Cependant, il y a aussi quatre autres modalités d'examen qui combinent les différentes compétences. Ainsi, les personnes intéressées par la certification de leur niveau de compétence en espagnol peuvent demander à passer les tests de 1) compréhension écrite et compréhension orale, 2) compréhension écrite et expression et interaction écrites, 3) compréhension orale et expression et interaction orales et 4) expression et interaction orales. La description de l'examen précise qu'il s'adresse aux étudiants et aux professionnels ayant l'espagnol comme deuxième langue, langue étrangère ou langue maternelle. Il s'agit, sans aucun doute, d'un instrument validé et appuyé par des institutions prestigieuses. Néanmoins, la mesure dans laquelle il peut faire la différence entre les objectifs généraux, académiques et professionnels est difficile à comprendre.

3. Type d'étude et questions de recherche

L'étude présentée est une étude quantitative, transectionnelle descriptive, puisque les données sont recueillies à un seul moment afin de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles difficultés les professeurs d'une université chilienne perçoivent-ils pour les étudiants étrangers en échange universitaire ?
2. Quel niveau d'espagnol un étudiant étranger doit-il maîtriser afin de suivre des cours pendant l'échange universitaire ?

3.1. Sujets

Dans cette étude, 44 professeurs d'une université chilienne ont participé, dont 16 issus de la Faculté d'Ingénierie, 16 de la Faculté des Sciences Sociales et 12 de la Faculté des Sciences Humaines et des Arts. Parmi eux, 34 professeurs sont titulaires d'un doctorat (77%), 7 d'un master (16%) et 3 d'une licence (7%). Ces professeurs ont répondu à un questionnaire en ligne envoyé par les responsables de chaque département. Pour remplir le questionnaire, il est demandé d'avoir eu des étudiants étrangers dans un des cours que les professeurs donnent ou ont donné.

3.2. Questionnaire

Le questionnaire appliqué aux professeurs comprend une première partie d'identification personnelle (diplôme universitaire, faculté, département, années d'enseignement). Puis, treize questions (ouvertes et à choix multiples) en relation avec les pays d'origine des étudiants étrangers, l'expérience dans l'enseignement avec eux et les sujets académiques utilisés dans les cours ; six questions ont été recueillies et adaptées du travail de Comes *et al.* (2014 : 2514) et les sept restantes ont été conçues conformément aux objectifs de la recherche. Le questionnaire a été mis en ligne par l'intermédiaire de Google Drive.

3.3. Procédures

Afin de déterminer quelles étaient les facultés qui recevaient le plus d'étudiants étrangers de l'Universidad de Concepción, nous avons tout d'abord, sollicité à la Direction des Relations Internationales de cette institution la base de données relative à cette information et qui correspond aux cinq dernières années (2013-2017). À partir de cette information, il a été possible de vérifier que les facultés qui accueillent le plus d'étudiants étrangers sont les Facultés des Sciences Humaines et des Arts, d'Ingénierie et des Sciences Sociales. Dans un premier temps, nous avons considéré tous les étudiants étrangers. Puis, dans un second temps, nous avons extrait tous les étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol. Ce nouveau calcul confirme la tendance des facultés évoquées précédemment. La majorité des étudiants étrangers dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol provient d'Allemagne, des États-Unis, de France, de Belgique et du Canada. Il faut noter que l'université où cette étude a été réalisée reçoit entre 200 à 250 étudiants étrangers par an, de sorte qu'au cours de la période analysée, ces cinq dernières années, il y a été comptabilisé un total de 1035 étudiants. Seuls les échanges d'étudiants de premier cycle ont été inclus ; cependant, l'université reçoit chaque

semestre un grand nombre d'étudiants en master ou en doctorat, ainsi que des professeurs étrangers. Ceci représente un autre défi dans le domaine de l'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques.

Ensuite, avec les données mentionnées ci-dessus, nous avons demandé à l'Unité d'Admission et d'Inscription Académique, l'accès à l'enregistrement des cours des étudiants étrangers. Cette action visait à identifier les départements de ces trois facultés où il y a le plus d'étudiants étrangers et ainsi à appliquer le questionnaire en s'assurant que les professeurs donnent ou ont donné des cours à des étudiants étrangers.

Puis, un questionnaire composé de treize questions, certaines ouvertes et d'autres à choix multiples, a été élaboré. Six questions ont été adaptées du travail de Comes *et al.* (2014 : 2514) et les sept autres ont été créées conformément aux objectifs de l'étude. Le questionnaire a ensuite été soumis à un expert externe de l'équipe de chercheurs pour son évaluation.

Puis, le questionnaire en ligne a été envoyé aux professeurs des départements de ces trois facultés. Dans la Faculté d'Ingénierie, il a été envoyé aux professeurs du département de Génie Civil, Électrique, Mécanique et Métallurgique. Dans la Faculté des Sciences Humaines et des Arts, aux professeurs d'Arts Plastiques, d'Espagnol, de Philosophie, d'Histoire et de Langues Étrangères. Ensuite, dans la faculté des Sciences Sociales, aux professeurs des départements d'Anthropologie, de Sociologie, de Psychologie et de Communication Sociale.

Finalement, 44 réponses des professeurs ont été enregistrées dans l'application du questionnaire par l'intermédiaire de Google Drive.

4. Résultats

D'après les réponses des 44 professeurs, les étudiants étrangers présents dans leurs cours viennent d'Amérique latine (77%), d'Europe (55%) et d'Amérique du Nord (36%). Récemment, des étudiants proviennent également d'Afrique et d'Asie aussi. En ajoutant le pourcentage des professeurs qui enseignent à des étudiants européens et nord-américains, un nombre supérieur à celui des étudiants d'Amérique latine est obtenu. C'est pour cette raison qu'il est important de se demander ce qui se passe en pratique dans l'enseignement avec des étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol.

En ce qui concerne la perception générale que les professeurs ont des étudiants étrangers dans leurs cours, 98% des professeurs indiquent qu'ils trouvent intéressant d'avoir des étudiants étrangers. Cela s'explique en partie par le fait qu'ils apportent

des points de vue différents correspondant aux réalités d'autres pays, ce qui contribue au développement intellectuel, au renforcement éthique des étudiants et au dialogue interculturel.

Question 1 : quelles sont les difficultés que les professeurs d'une université chilienne perçoivent chez les étudiants étrangers en échange universitaire ?

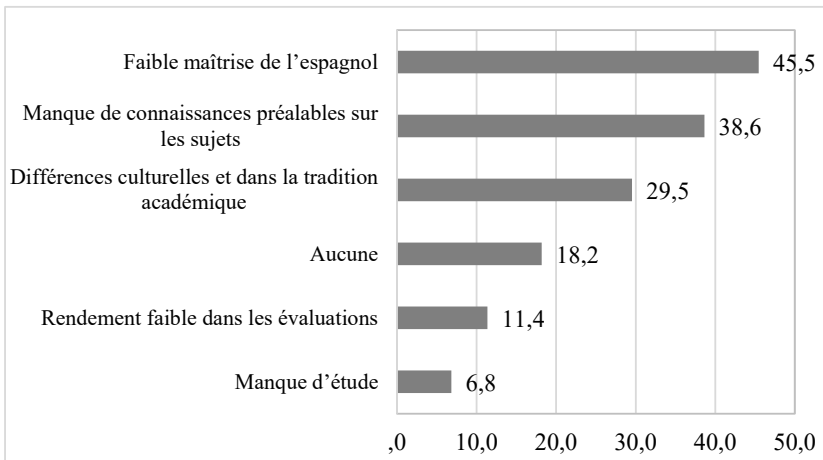


Fig 1. Difficultés perçues par les professeurs

La figure 1 montre les difficultés perçues par les professeurs parmi les étudiants en échange : 45,5% des professeurs ont déclaré que les étudiants ont une faible maîtrise de l'espagnol, 38,6% ont détecté un manque de connaissances préalables des cours et 29,5% ont attribué certaines difficultés liées aux différences culturelles et à la tradition académique.

Cette difficulté mise en évidence par les professeurs de différentes disciplines (ingénierie, sciences humaines et sciences sociales) est corroborée par les faibles résultats obtenus par un échantillon d'étudiants en échange dans la même université, lors d'un test prototype d'Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques (Vine, 2015 : 138 ; Vine et Sáez, sous presse). La plupart des étudiants ont un niveau d'espagnol qui leur permet de participer à des activités sociales quotidiennes, mais cela n'est pas suffisant pour répondre aux exigences académiques, telles que lire des textes spécialisés, écrire des textes disciplinaires, faire une présentation orale, etc. Une situation similaire se produit dans des universités espagnoles, où les étudiants étrangers sont intégrés aux cours sans avoir un niveau d'espagnol qui leur permet de participer de manière adéquate aux activités universitaires (Pastor, 2006 : 5 ; Comes et al., 2014 : 2518 ; Ainciburu et Rodríguez, 2015 : 87 ; Quevedo, 2017 : 6).

Les données ci-dessous sont étroitement liées aux stratégies utilisées par les étudiants étrangers lorsqu'ils ont des doutes sur la matière ou d'autres aspects du cours. En ce sens, 61,4% des professeurs affirment que les étudiants étrangers préfèrent fréquenter leur bureau, tandis que 54,5% indiquent qu'ils décident d'attendre la fin du cours pour poser des questions (voir Figure 2). Dans cette dynamique, le niveau d'espagnol des étudiants a un grand impact. Il faut garder à l'esprit que l'acquisition d'une deuxième langue est influencée par des facteurs affectifs tels que la motivation, la confiance en soi et l'anxiété (Pastor, 2004 : 121). Ces cas se retrouvent également dans des variables individuelles, telles que le style cognitif et la personnalité, entre autres (Pastor, 2004 : 121).

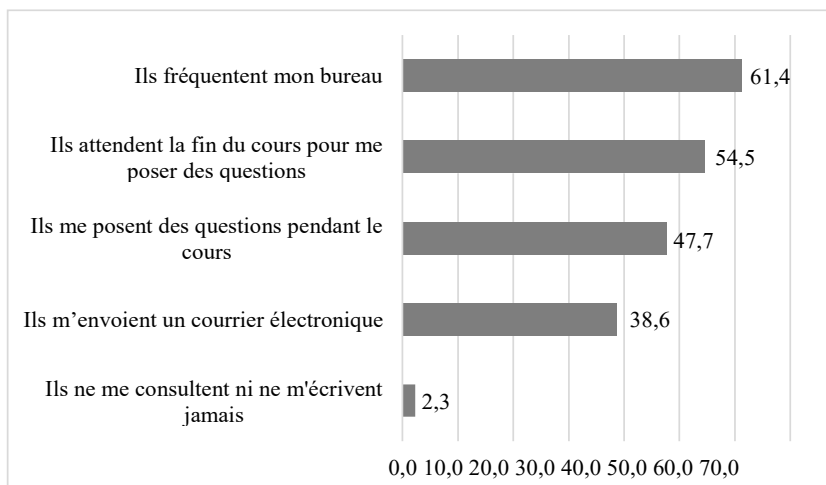


Fig 2. Stratégies des étudiants afin de résoudre des questions sur la matière ou le cours

La figure 2 montre que 47,7% des professeurs affirment que les étudiants posent des questions pendant le cours, y compris les étudiants étrangers ayant l'espagnol comme langue maternelle ou possédant un bon niveau d'espagnol, ainsi que les étudiants qui sont sûrs d'eux et qui ne sont pas inhibés par la peur de se tromper dans l'utilisation de la langue.

En terme général, la plupart des professeurs admet que les étudiants utilisent différentes méthodes qui leur permettent de résoudre leurs doutes, malgré leur niveau d'espagnol et seulement 2,3% des professeurs indiquent que les étudiants étrangers ne consultent pas les enseignants ou ne leur écrivent jamais de courrier électronique.

Question 2 : quel niveau d'espagnol un étudiant étranger devrait-il avoir dans les cours où il est inscrit pendant l'échange universitaire ?

En ce qui concerne le niveau d'espagnol qu'un étudiant étranger devrait avoir en cours, d'après la figure 3, 59% des professeurs affirment que les étudiants étrangers doivent posséder un niveau intermédiaire et 36% estiment qu'ils doivent avoir un niveau avancé. Ces résultats sont conformes à ceux de Comes *et al.* (2014 : 2518), où les professeurs de la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Universidad de Alicante (Espagne) considèrent que les étudiants doivent présenter un niveau intermédiaire avancé (B2).

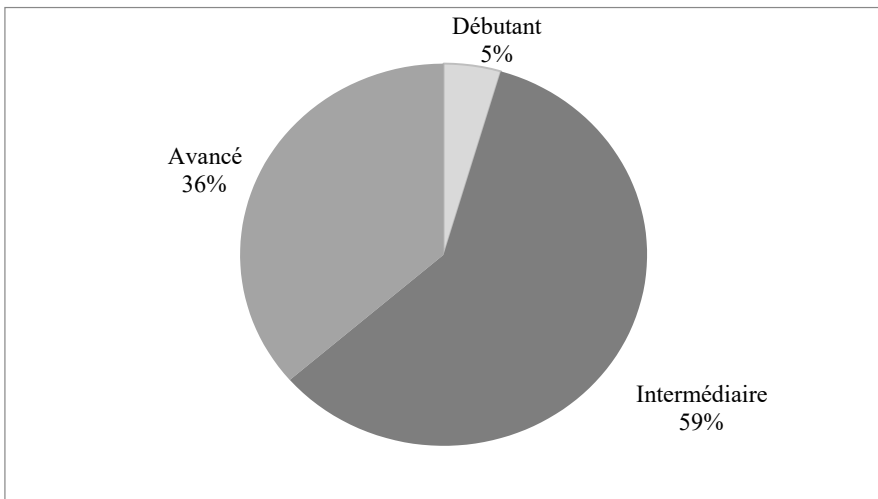


Fig 3. Niveau d'espagnol prévu dans les cours de spécialité

Une analyse statistique des données obtenues dans ce questionnaire a été effectuée et, à ce propos, les réponses des professeurs ont été regroupées en deux catégories : humaniste (réponses des professeurs de la Faculté des Sciences Humaines et des Arts et de la Faculté des Sciences Sociales) et scientifique (réponses des professeurs de la Faculté d'Ingénierie). Pour voir si les fréquences des réponses étaient les mêmes dans chaque zone, nous avons utilisé le test du khi-deux. En ce sens, lorsque les réponses des professeurs dans les domaines humaniste et scientifique sont comparées par rapport au niveau attendu d'espagnol, nous obtenons des différences statistiquement significatives entre les deux groupes avec une valeur $p < 0,0128$. Cela signifie que les professeurs du domaine humaniste demandent aux étudiants étrangers d'avoir un niveau intermédiaire-avancé, tandis que ceux du domaine scientifique se contentent du niveau intermédiaire.

Les exigences demandées par ces professeurs non spécialistes de la langue devraient alerter les professeurs et les chercheurs en Espagnol Langue Étrangère, ainsi que les établissements académiques chargés des processus d'admission des étudiants étrangers. Une politique linguistique universitaire est nécessaire quant au niveau d'espagnol qui devrait être exigé pour chaque étudiant, comme c'est le cas pour d'autres langues étrangères telles que l'anglais, le français, l'allemand, etc.

Cette situation a un impact sur les évaluations menées par les professeurs dans les différents cours. En effet, 54,5% des professeurs affirment qu'au moment d'évaluer les étudiants étrangers, ils utilisent le même modèle en termes de contenu qu'avec les étudiants locaux. Cependant, la correction est plus souple par rapport aux erreurs liées à l'usage de l'espagnol. Par ailleurs, 40,9 % des professeurs disent appliquer les mêmes critères (contenus et aspects formels) qu'avec les autres étudiants. En ce qui concerne les professeurs qui appliquent le même modèle ainsi que ceux qui sont plus souples face aux erreurs linguistiques, il serait intéressant de connaître les résultats obtenus par les étudiants étrangers dans les différents cours. Par exemple, si les professeurs qui appliquent le même modèle tiennent en compte les erreurs de cohérence, de cohésion, d'accord entre les genres et les nombres, de conjugaison, d'utilisation de prépositions, d'orthographe (Quiñones, 2009 : 5 ; Ferreira et al., 2014 : 399) et comment cela affecte leur résultat. Il est aussi intéressant de savoir si les professeurs fournissent aux étudiants une rétroaction sur l'utilisation de la langue ou la production de sujets académiques écrits et oraux.

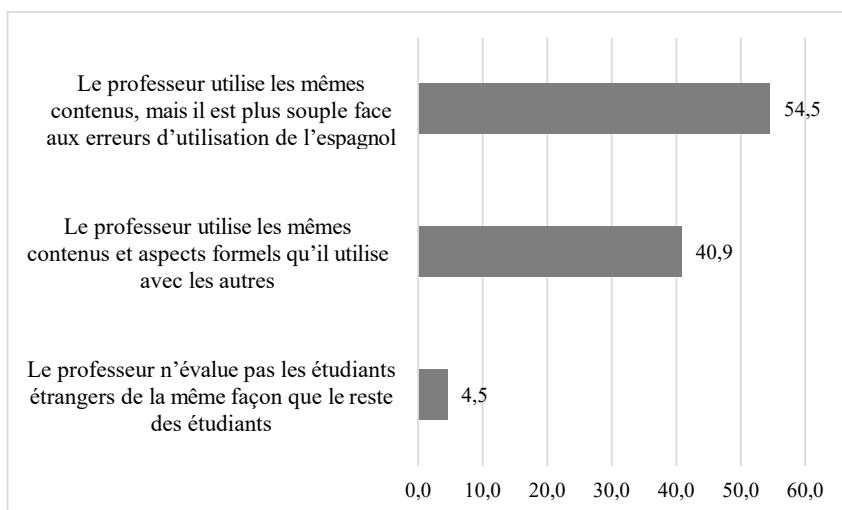


Fig 4. Processus d'évaluation pour les étudiants étrangers en échange

Les résultats de la figure 4 mettent en évidence les difficultés auxquelles se voient confrontés les étudiants étrangers mais aussi les professeurs qui doivent adapter leurs grilles d'évaluation et les rendre plus flexibles. Comes et al. (2014 : 11) relatent une situation similaire. Ils signalent en effet que, face au manque de maîtrise de l'espagnol, certains professeurs ont pour habitude d'adopter une attitude permissive avec les étudiants étrangers en termes d'expression linguistique, alors que d'autres appliquent la même grille pour tous. Dans ce sens, les professeurs ont besoin de normes de références claires qui régissent le traitement des étudiants étrangers en échange universitaire.

Conclusions

L'information obtenue, à partir des procédures de l'étude et du questionnaire, met en évidence les problèmes auxquels les étudiants étrangers sont confrontés selon la perspective des professeurs de domaines disciplinaires.

Par rapport aux difficultés perçues par les professeurs, le niveau de connaissance de l'espagnol doit être pris en compte, étant donné son impact dans les travaux académiques réalisés par les étudiants étrangers et donc, leur réussite académique. Il convient de préciser que ces préoccupations et besoins sont présents dans les universités espagnoles et dans d'autres pays hispanophones (Pastor, 2010 : 82 ; Quevedo, 2017 : 2 ; Llorián, 2018 : 94) qui n'ont pas d'examens à des fins académiques permettant de connaître le niveau linguistique des nouveaux étudiants étrangers. Bien que des examens à des fins académiques généraux d'espagnol sont appliqués, ceci n'est pas suffisant, puisque les résultats obtenus ne reflètent pas la compétence de communication des étudiants dans le monde universitaire (Llorián, 2018 : 94). Lorsque des examens à des fins académiques sont appliqués, ceux-ci ont pour finalité une certification, mais ne sont pas en mesure de déterminer le niveau de maîtrise de la langue des étudiants étrangers. Dans cet article, le travail présenté vise à montrer ce qui se passe réellement lors d'un échange. De plus, il est aussi expliqué la manière dont l'enseignement, mais aussi la réussite universitaire, se voient affectées par le fait qu'il n'existe pas de formalités explicites, quant au niveau minimal exigé aux étudiants en échange.

Il convient de souligner que le nombre de professeurs participants à cette étude a constitué une limite. Toutefois, les données délivrées sont très importantes, puisqu'elles dévoilent les perspectives des professeurs de ces trois facultés qui concernent la plupart des étudiants étrangers dans une université chilienne.

En matière d'enseignement de l'Espagnol Langue Étrangère, une formation professionnelle est requise. En effet, il n'est pas suffisant d'être locuteur natif

pour enseigner la langue aux étrangers. Cela est dû au fait qu'il existe différentes approches et méthodes d'enseignement empiriquement prouvées (González, Nielson, 2015 : 528) et par conséquent, ce n'est pas une activité intuitive. En ce sens, il est nécessaire de professionnaliser la carrière de professeur d'espagnol comme langue étrangère et pour cela il faut des politiques linguistiques qui tiennent compte de la situation actuelle des processus de migration et d'internationalisation dans les contextes académiques, professionnels, touristiques et autres. Néanmoins, pour parvenir à cette professionnalisation, il est nécessaire de définir des politiques linguistiques à l'échelle nationale, afin de sensibiliser sur l'augmentation du nombre d'étrangers au Chili. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de disposer de spécialistes qui peuvent aider, non seulement les étrangers en échange académique dans le pays, mais aussi pour des séjours professionnels ou pour des raisons touristiques.

Une projection à court terme de cette étude est de connaître les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers pendant l'échange universitaire. Pour ce faire, un questionnaire sur l'expérience des étudiants pendant leur séjour dans une université chilienne est en cours d'élaboration. De cette façon, cette information pourra être comparée avec l'information obtenue dans cette étude. Une projection à long terme est de concevoir un test de niveau qui apporte une contribution de deux manières : premièrement, pour connaître et évaluer le niveau d'espagnol de l'étudiant étranger, et deuxièmement, pour appuyer l'enseignement à travers des cours d'espagnol à des fins académiques. Dans le futur, il serait également intéressant de compter sur des experts en pédagogie pour la planification de stratégies didactiques qui aideraient l'étudiant étranger, d'une part, à comprendre la culture académique de l'université dans laquelle il effectue son échange et, d'autre part, à aborder les différents cours qu'il y suit.

Bibliographie

Ainciburu, C., Rodríguez, P. 2015. «La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas». In *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: Universidad Carlos III.

CECRL. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Comes, C., Gil del Moral, A., Pastor, S., Timofeeva, L. 2014. «Integración académica del alumnado universitario internacional de la UA: la perspectiva del profesorado». In: *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ferreira, A. et al. 2014. «Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera». *Revista Signos*, n° 47, p.385-411.

- González, M., Nielson, K. 2015. «Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program». *Language Teaching Research*, n° 19, p. 525-549.
- Llorián, S. 2012. «Los retos de la certificación del español con fines específicos». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n° 12, p. 3-34.
- Llorián, S. 2018. «La evaluación de la habilidad comunicativa específica en contextos académicos: la comprensión de las clases magistrales». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n° 24, p. 93-112.
- Martínez, A, et al. 2015. «Descripción y análisis del examen online de acreditación de dominio de español de los niveles B1 y B2: el eLADE». *Certiuni Journal*, n° 1, p. 52-66.
- Ministerio de Educación. 2017. *Estudiantes extranjeros en Educación Superior en Chile matrícula 2016*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Pastor, S. 2004. «Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas». Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pastor, S. 2006. «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos». *Marcoele*, n° 2, p.1-25.
- Pastor, S. 2010. «Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario». *Testi e Linguaggi*, n° 4, p.71-88.
- Pastor, S. 2014. «Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento». *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, n° 1, p.15-30.
- Pastor, S., Pandor, J. 2017. «El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 55, p. 13-38.
- Quevedo, Á. 2017. «El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n° 22, p. 1-7.
- Quiñones, V. 2009. «El análisis de errores en el campo del Español como Lengua Extranjera: Algunas cuestiones metodológicas». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n° 5, p. 1-16.
- Vine, A. 2015. *Criterios evaluativos para el diseño de un prototipo de una prueba de Español como Lengua Extranjera con fines específicos Académicos (EFA)*. Universidad de Concepción. Tesis doctoral.
- Vine, A., Sáez, K. Sous presse. «Evaluación del Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos: Una necesidad actual en el ámbito universitario». *Onomázein*, n° 42.

Note

1. Cette étude a été financée par la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, Proyecto VRID Iniciación N° 217.062.053-1.0IN *Evaluación de la expresión escrita y oral de nivel B2 en Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos Académicos* et par la Direction du bureau de la recherche de l'Universidad de Concepción, *Project VRID Initiation N° 217.062.053-1.0IN : Évaluation de l'expression écrite et orale de niveau B2 en Espagnol Langue Étrangère à des Fins Académiques*



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Synergies Chili n° 15 - 2019 p. 71-85

L'inclusion des variétés de l'espagnol et l'utilisation de ressources authentiques dans un test de positionnement : Système d'Évaluation en Langue à visée Formative espagnol

Patricia Franco Astillero

Université Grenoble Alpes - France

patricia.franco-astillero@univ-grenoble-alpes.fr

Carlos Chávez Solís

Université Grenoble Alpes - France

carlos-felipe.chavez-solis@univ-grenoble-alpes.fr

Reçu le 10-09-2018 / Évalué le 12-10-2018 / Accepté le 30-12-2018

Résumé

Dans cet article, nous voulons partager notre expérience concernant la conception d'un test de positionnement d'espagnol, en soulignant deux de ses caractéristiques fondamentales : l'inclusion de la variété de l'espagnol et l'utilisation de ressources authentiques. En plus de présenter notre processus de travail et notre prise de décision, nous aimerions soulever certaines questions sur la présence de ces traits, déjà présents dans les études sur l'apprentissage en classe, mais pas si répandus dans l'évaluation. Cet article est composé d'une brève présentation du cadre du projet, ainsi que d'une description des caractéristiques générales du test. Par la suite, nous aborderons les deux questions sur lesquelles nous avons insisté en terminant par les conclusions obtenues jusqu'à présent et les projections de recherche futures.

Mots-clés : test de positionnement, variantes, authentique, évaluation, espagnol

La inclusión de las variantes del español y la utilización de recursos auténticos en un test de posicionamiento: Sistema de Evaluación en lengua con objetivo formador español

Resumen

En este artículo queremos compartir nuestra experiencia en la concepción de un test de posicionamiento de español, destacando dos de sus características fundamentales: la inclusión de las variedades del español y la utilización de recursos auténticos. Además de presentar nuestro proceso de trabajo y nuestra toma de decisiones, nos gustaría enfatizar algunas cuestiones sobre la presencia de estos rasgos, ya presentes en los estudios del aprendizaje en el aula, pero no tan generalizados en la evaluación. Este artículo está compuesto de una breve presentación del marco del proyecto, así como de una descripción de las características generales del test. Posteriormente abordaremos las dos cuestiones, en las que hemos insistido, terminando por las conclusiones obtenidas hasta hoy y las proyecciones de investigación futura.

Palabras clave: test de posicionamiento, variantes, auténtico, evaluación, español

The inclusion of the Spanish linguistics variation and the use of authentic materials in a placement test: Evaluation System of Languages with Training purpose spanish

Abstract

In this article we want to share our experience in the design of a Spanish placement test. Amongst the test features, we would like to highlight two of them: the inclusion of the Spanish linguistics variation and the use of authentic materials. In addition to presenting our work process and the decisions made, we would like to emphasize some questions about the presence of these norms. These norms are already present in the studies of classroom learning, but not so widespread in the evaluation. This article is based on the project's framework presentation, as well as a description of the general characteristics of the test. Subsequently, we will address the two issues previously mentioned. Ending with the conclusions obtained until now and the projections of future research.

Keywords : placement test, varieties, authentic, testing, spanish

1. Objectif du projet *Innovalangues*

Le projet *Innovalangues* fait partie du projet IDEFI - Initiatives d'excellence en formations innovantes - qui vise à soutenir des projets d'excellence et d'innovation et dans lequel l'ANR (Agence Nationale de la Recherche) assure un suivi scientifique, administratif et financier. De façon générale, les projets IDEFI favorisent l'innovation dans les formations de demain en termes de supports, procédures, contenus et méthodes.

Le projet *Innovalangues* a officiellement démarré en juin 2012 avec une durée initiale de 6 ans, soit jusqu'en juin 2018. Il regroupe cinq entités associées, l'Université Grenoble Alpes (France), l'UTE (Unité de Technologie de l'Éducation), l'Université de Mons (Belgique), la société Totemis (Agence de services numériques) et deux associations de recherche, LEND-Lingua e Nova Didattica (Italie) et REAL (Réseau Européen des Associations de Langues - Union Européenne).

Les missions principales du projet sont : *Fournir aux établissements d'enseignement supérieur français des moyens qui fédèrent et élargissent les activités de formation dans la langue, destinés à élever le niveau de compétence dans la langue étrangère du public universitaire vers le niveau certifié B2. Transformer les pratiques dans l'enseignement-apprentissage des langues. Mettre en place un écosystème numérique dédié en particulier à l'apprentissage des langues qui soutienne ce changement de pratiques.* (Maspero, 2011 : 3).

2. Système d'Évaluation en Langues à visée Formative

SELF est un ensemble de modules d'évaluation diagnostique et de formation, constitué d'une banque de tâches pour l'évaluation du niveau de connaissance de la langue d'un candidat (A1-C1) par rapport au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* et qui inclut celles qui sont insérées dans le projet *Innovalangues*.

Son usage permet la mise en évidence du niveau de l'apprenant, engagé dans un parcours de formation par rapport à l'échelle des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence en Langues, le diagnostic des acquis et des lacunes observés, ainsi que l'orientation de l'utilisateur vers des parcours complémentaires de formation répondant à ses besoins. (Masperi, 2011 : 18).

2.1. Cycle de conception et validation¹

Pour concevoir ce test, on a élaboré un cycle divisé en huit étapes, commun à toutes les langues :

1^{ère} étape : Une étude a été menée autour du CECRL, de référentiels de chaque langue et d'une sélection de manuels. Dans le cas de l'espagnol, le plan d'études de l'Institut Cervantes a servi de référence pour définir le *construit* de chaque item. Quand nous parlons de *construit*, nous faisons référence à la compétence que nous voulons évaluer. Cervini et Jouannaud (2015 : 3) la définissent comme la capacité à utiliser le langage dans son contexte. Pour ce faire, il convient de combiner différents facteurs qui, dans SELF, peuvent être résumés comme suit :

Choix de ressources authentiques.

Typologie de la question.

Cependant, il convient de signaler que le *construit* est limité à l'évaluation des compétences linguistiques, qui ne sont pas liées aux connaissances encyclopédiques du candidat.

2^{ème} étape : conception de différentes tâches pour l'évaluation des trois macro-compétences langagières.

3^{ème} étape : révision de la part de l'équipe scientifique et première validation.

4^{ème} étape : pilotages.

5^{ème} étape : analyses psychométriques.

6^{ème} étape : montage de pré-test multiniveau.

Nouveaux pilotages.

Validation d'experts.

7^{ème} étape : constitution de la banque de tâches et du test final.

8^{ème} étape : déploiement.

2.2. Caractéristiques du test Système d'Évaluation en Langues à visée Formative

Le test SELF est un test conçu pour couvrir le besoin de positionnement en six langues (italien, anglais, chinois, japonais, espagnol et français langues étrangères), c'est pourquoi ses principes scientifiques déterminent une méthodologie de travail qui couvre les besoins et les particularités de toutes ces langues, aboutissant à un produit final aussi comparable que possible entre ces langues. Le test est conçu pour répondre aux exigences contextuelles suivantes dans les versions de toutes les langues :

2.2.1. Les mêmes habiletés (Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Expression Écrite Courte)

Comme mentionné ci-dessus, le test SELF cherche à répondre aux besoins des établissements universitaires français dans leur processus de positionnement, avant le début des cours. La nécessité imminente d'auto-correction de notre test de positionnement et que le résultat soit affiché immédiatement après sa finalisation obligent essentiellement à proposer des exercices de réponse fermée, ce qui implique plus de difficulté lors de la création d'une tâche authentique (Cervini, Jouannaud, 2015 : 6).

2.2.2. Temps de passation souhaitable du test de 50 minutes

Des études préalables élaborées à partir de l'analyse de plusieurs tests en anglais ont montré que pratiquement aucun d'entre eux ne dépassait 50 minutes de durée, après quoi on a également observé que les étudiants perdaient de la capacité de concentration et que leur performance empirait significativement (Carrère et al., 2009 : 4). De plus, ce choix permet à chaque étudiant de gérer son temps d'accomplissement des tâches des différentes compétences, en s'adaptant d'une certaine manière aux compétences de chacun.

2.2.3. La fiabilité des résultats et un feed-back simple pour l'étudiant

Comme l'indique Lyle F. Bachman (1990 : 239), si nous voulons interpréter le résultat d'un test comme un indicateur d'une capacité individuelle, ce résultat doit être à la fois fiable et valide. Lorsque nous parlons de fiabilité, nous nous référons

à un résultat stable dans le temps et exempt d'erreurs de mesure. La validité est la qualité la plus importante dans l'interprétation ou l'utilisation d'un test et implique que les décisions prises au moment de la réalisation de notre test sont significatives, appropriées et utiles.

En plus des deux caractéristiques précédentes, le résultat obtenu du test SELF doit être compréhensible aussi bien pour les professeurs que pour les responsables des institutions, mais aussi pour l'étudiant qui acquiert ainsi une plus grande conscience de ses capacités dans la langue cible, puisque le résultat présenté met en évidence ses forces et ses faiblesses en lui indiquant son Groupe cible conseillé (ex : A2.1 ou B1.1) et le diagnostic de ses niveaux dans les trois compétences évaluées (ex : Compréhension de l'oral > B2 / Compréhension de l'écrit > B1 / Expression écrite courte > A2).

2.2.4. Test multi-étapes de type progressif

Le test SELF est configuré en deux temps. La première phase correspond au *minitest*, qui est constitué de 30 items environ, des niveaux A2, B1 et B2 et de deux compétences, CO et EEC. Il faut dire que dans le jargon SELF, un *item* correspond à une consigne à exécuter, autrement dit, une tâche peut contenir un, deux ou plusieurs items. Le minitest est passé par tous les candidats et le résultat obtenu déterminera dans laquelle des trois étapes suivantes, il devra continuer. Dans la première étape, il y a des items de niveau A1, A2 et B1 des trois compétences évaluées en SELF, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite courte. Dans la deuxième étape, les niveaux présents sont A2, B1 et B2 et dans la troisième B1, B2, C1.

2.2.5. Typologie définie des tâches

Le test SELF rassemble une liste de types d'exercices prévus pour évaluer chaque compétence. Cette liste est adoptée lors de la conception des tâches, par toutes les langues. Parmi ces tâches on trouve : vrai/faux, vrai/faux/non mentionné, questions à choix multiples avec une ou plusieurs réponses possibles, textes lacunaires avec ou sans indices (première lettre ou syllabe, verbe à l'infinitif...), exercices d'appariement, etc.

2.2.6. Idée de *construit*

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le *construit* est ce qui est évalué. Et, parmi les éléments qui contribuent à sa définition, SELF met l'accent sur deux aspects :

Le focus langagier est défini comme l'aspect de l'énoncé sur lequel l'apprenant doit porter son attention et qui serait classé en focus lexical, en focus morphosyntaxique, en focus socio-pragmatique.

Les opérations cognitives : les processus cognitifs qui sont demandés à l'étudiant pour la réalisation des tâches et qui apparaissent gradués, selon la complexité de l'opération mentale induite sont la compréhension globale, la compréhension détaillée, l'interaction et l'inférence.

Toute cette information est au cœur de la dimension diagnostique du SELF. Pour son exploitation, chaque tâche et item est appuyé par une fiche d'identité qui enregistre ses caractéristiques et où les aspects pris en compte dans le processus de conception sont reflétés.

2.2.7. Mêmes valeurs psychométriques de référence

Si nous avons déjà mentionné la validité comme une caractéristique fondamentale des tests d'évaluation, le SELF est également basé sur la validité quantitative, à travers les théories psychométriques appliquées :

Théorie Classique des Test (TCT).

Théorie de réponse à l'Item (TRI).

L'espagnol a été la cinquième langue à se développer, ce qui nous a permis de profiter du chemin parcouru par les langues précédentes (italien, anglais, chinois et japonais) et d'avancer sur certains aspects, propres à notre langue (variétés de l'espagnol) ou intrinsèque aux caractéristiques du test SELF (utilisation de matériaux authentiques).

3. L'inclusion des variétés de l'espagnol

En février dernier, le journal espagnol *El País* a publié, dans sa section culturelle, la controverse suscitée par certaines déclarations du gouvernement espagnol. Ce document révèle l'indignation des Académies hispaniques face à la proposition du gouvernement espagnol qui considère la langue comme faisant partie de la promotion de la marque *España*. De nombreux groupes politiques espagnols, ainsi que la RAE (Real Academia Española) elle-même, ont ouvertement critiqué cette proposition comme un retour vers le passé et pour ignorer le caractère global de notre langue. Au-delà de l'adaptation de ce qui semble être une opération marketing maladroite, ce fait nous rappelle l'importance du polycentrisme de la langue espagnole et de la contribution apportée par le concept de panhispanisme.

Heureusement, ces types de problèmes sont devenus pratiquement anecdotiques et, actuellement, de la part des institutions et de l'enseignant lui-même, il existe une véritable volonté inclusive qui contribue à donner de la visibilité à la richesse de l'espagnol. Dans ce même ordre d'idée, nous trouvons, dans l'Association des académies d'espagnol (ASALE) qui représente vingt-trois pays, Miguel Alemán Valdés (1903-1983) ancien président mexicain, défenseur du panhispanisme depuis 1951 qui expose, à travers un vers de la célèbre Prix Nobel polonaise Wisława Szymborska, quel est son but :

*Medio abrazados, sonrientes,
buscaremos la cordura,
aun siendo tan diferentes
cual dos gotas de agua pura.*

Un des principes fondateurs lors de la conception du test SELF a été d'inclure les variétés régionales. Le contexte du test est le suivant : en France, 6 654 étudiants ont choisi l'Espagne comme destination Erasmus en 2013 (Agence Éducation Formation, 2013), mais de plus en plus d'étudiants partent en Amérique latine dans le cadre de leurs études ou par intérêt personnel.

Par conséquent, bien qu'il y ait un poids plus important de la variété péninsulaire, en raison de questions géographiques et pédagogiques, un grand effort a été fait pour rendre la variante latino-américaine aussi largement représentée que possible. Ainsi, dans le test final, nous trouvons des documents écrits et/ou audiovisuels dans lesquels huit pays hispanophones sont représentés. Ainsi, nous avons actuellement des droits d'auteur de l'Espagne et de onze pays d'Amérique latine. Avec cela, nous pourrions dire qu'ils ont couvert les huit grandes zones dialectales, définies par Henríquez Ureña (Soler Montes, 2008 : 128).

Trois zones de l'espagnol d'Espagne : *centro-norte*, *peninsular* ou *castellana*, *andaluza* ou *canaria*. Cinq zones en Amérique : *caribeña*, *centroamericana* y *mexicana*, *andina*, *rioplatense* et *chilena*.

Actuellement, *l'espagnol est la langue de relation d'environ 450 millions de personnes* (Muñoz, Muñoz 2012 : 65), et l'étudiant qui aborde cette langue est très conscient de ce potentiel. Cependant, tous ne parlent pas de la même manière, il est rapidement perçu qu'en espagnol, on peut distinguer différents accents et que, pour être identifié comme hispanophones, il faudra parler n'importe quelle de ses nombreuses variétés (Moreno, Otero 2007 cité par Andiñón Herrero et Gil Burmann, 2013 : 47). Avec l'espagnol comme langue officielle *de jure* dans seize pays, officielle *de facto* dans quatre pays et une place hégémonique parmi les langues les plus étudiées comme langue seconde dans le monde, les avantages

sociaux, culturels, professionnels et économiques sont de plus en plus soulignés, ce qui montre l'importance de son apprentissage. Il n'y a aucun doute que, comme Muñoz et Muñoz (2012 : 63) l'indiquent, l'espagnol est une industrie florissante.

Face à cela, les institutions éducatives et les enseignants considèrent le type de modèle à enseigner et la façon d'inclure cette réalité dans leurs programmes éducatifs. Durant ces dernières années le débat par rapport au traitement de la variété linguistique dans le cours d'ELE (Espagnol Langue Étrangère) et son hétérogénéisation a été fréquent. Même les enseignants s'interrogent sur la question concernant le modèle à suivre.

Andion Herrero et Gil Burmann (2013 : 53) proposent une formule pour résoudre la question du modèle à adopter par rapport à la situation appliquée : *ELE/L2 = espagnol standard + variété préférence + variété périphérique*.

Les variétés font référence à l'une des décisions que l'enseignant devra prendre au début du cours. Tel que l'expriment Andion Herrero et Gil Burmann (2013 : 55), cette décision amènera l'enseignant à donner la priorité à un dialecte parmi les autres, pour les présenter comme modèle principal pour la production des apprenants. Dans le cas des contextes hispanophones d'apprentissage, il semble logique que la règle qui s'imposera de façon presque naturelle sera celle de la communauté. Cependant, quand l'environnement d'apprentissage a lieu en dehors d'une communauté hispanophone, on devra avoir la rigueur nécessaire pour appliquer un espagnol standard pendant le cours. On parle de l'espagnol standard défini par la *Real Academia de la Lengua Española*,

...comme la langue qu'on utilise tous ou qu'on aspire à utiliser, quand on sent le besoin de s'exprimer correctement ; la langue enseignée dans les écoles ; celle qui avec, plus ou moins de maîtrise, on utilise pour parler en public ou que l'on emploie dans les médias ; la langue des essais et des livres scientifiques et techniques. C'est en définitive celle qui établit la règle, les codes partagés, qui rend possible le fait que des hispanophones de provenance très différentes se comprennent sans difficulté et se reconnaissent membres d'une même communauté linguistique².

L'espagnol est une langue *simplex*, c'est-à-dire, caractérisée par sa bonne intercompréhension dialectale, n'importe quel enseignant d'espagnol bien formé, adhéré à la norme culte, utilisant n'importe quelle variété dialectale, peut faire son travail sans aucune difficulté dans n'importe quel coin du monde (Soler Montes, 2014 : 126). Et c'est grâce à l'utilisation d'une langue standard, dépourvue dans la mesure du possible de régionalismes, phrases populaires, que l'étudiant qui apprend l'espagnol dans n'importe quel endroit devrait être capable de communiquer avec un hispanophone quelle que soit sa provenance.

Cela dit et face à l'évidence que le panhispanisme est une tendance à la hausse, on se pose la question : pourquoi ne pas l'inclure aussi dans l'évaluation ? Pourquoi ne pas considérer les mêmes réflexions qui se font déjà dans la classe ?

3.1. Protocole

Dans une première phase, on a pris en considération la formulation d'Andión Herrero et Gil Burmann (2013 : 53) dans laquelle on a adopté la *variété préférence* à l'espagnol d'Espagne. Cette décision s'est vue influencée aussi par la proximité géographique avec ce pays, comme par l'origine du matériel didactique employé dans la plupart des cours d'espagnol en France. Au moment où l'on a réfléchi sur le dialecte qui devait prévaloir dans notre test, il nous a semblé nécessaire de prendre en compte la non négligeable influence espagnole dans l'apprentissage de l'espagnol en France. Cette prédominance semble correspondre à trois aspects : proximité géographique, influence de l'immigration espagnole des années postérieures à la Guerre Civile espagnole et provenance de méthodes utilisées en cours : éditeurs espagnols.

C'est pour cela qu'on a établi, pour le montage de la banque du Test SELF, une proportion d'environ 60% de ressources de variété d'Espagne et de 40% de variété latino-américaine. Pour les pourcentages des ressources provenant de l'Amérique latine, on a gardé la division d'Henriquez Ureña (Soler Montes, 2008 : 128) dans laquelle on détermine cinq zones en Amérique : *caribéenne, centro américaine et mexicaine, andine, rioplatense et chilienne*. On compte alors sur des ressources écrites et audiovisuelles de onze pays de l'Amérique latine : l'Argentine, le Chili, la Colombie, le Cuba, l'Équateur, le Guatemala, le Mexique, le Panama, le Paraguay, le Pérou, et le Salvador.

Ces paramètres ont été suivis dans la première étape de conception, cependant après le pilotage, beaucoup de tâches ont été rejetées car elles ont montré des valeurs psychométriques en dehors des bornes établies comme valides, c'est pour cela que l'équilibre initial s'est vu modifié. À la fin, dans le test par étapes, la relation entre les ressources par rapport à la variété a donné lieu à cette classification.

Minitest

Compréhension de l'oral :

5 tâches variante d'Espagne (dorénavant VE)

3 tâches variante latino-américaine (dorénavant VL) mexicaine, colombienne, péruvienne

Compréhension de l'écrit :

Il n'y a pas de tâches de CE dans le minitest

Expression écrite courte :

4 tâches VE

3 tâches VL - chilienne, mexicaine

Étapes

Compréhension de l'oral :

8 tâches VE

5 tâches VL - mexicaine, chilienne, péruvienne, argentine

Compréhension de l'écrit :

10 tâches VE

2 tâches VL - panaméenne, équatorienne

Expression écrite courte :

10 tâches VE

3 tâches VL - chilienne, mexicaine

On voit que si, dans la première partie du test (celui que passent tous les candidats et que nous appelons minitest), la variante latino-américaine, avec une représentation de 66%, a même dépassé la relation 60%-40%, la deuxième partie du test (phase I, II et III) n'a pas été maintenue. Dans la deuxième partie, où l'on trouve les étapes vers lesquelles les étudiants sont dirigés, après avoir passé la première phase, le rapport est de 65%-35% au détriment de la variante latino-américaine. En plus des paramètres psychométriques mentionnés ci-dessus, cette situation peut également résulter de l'inclusion de moins de tâches avec un plus grand nombre d'éléments dans l'étape III, correspondant aux niveaux B2-C1. Autrement dit, il y a moins de tâches incluses car les tâches à ces niveaux contiennent un plus grand nombre d'items (questions) et donc la sélection est plus limitée.

L'espagnol en tant que langue *simplex* permet de communiquer sans difficulté avec ses locuteurs, même s'ils appartiennent à l'une ou l'autre région. C'est un trait qui devait également se refléter dans notre test, combattant ainsi les idées fausses de certains étudiants étrangers qui pensent que s'ils apprennent avec un enseignant d'un endroit ou d'un autre, cela peut leur porter préjudice, lorsqu'ils communiquent dans certains pays. Malgré la grande variété de ressources que possède le test, tous partagent l'usage de la langue standard comme définie ci-dessus, c'est l'espagnol commun à l'écrit et à l'oral et appris dans tous les pays hispanophones, ce qui est correct du point de vue de la grammaire normative et de la correction lexicale.

Cependant, bien que dans cette définition il est spécifié que la langue des différentes zones géographiques, pays et régions intègre des mots, expressions, paroles, tournures et constructions additionnelles considérés comme correctes dans ces zones, il a été décidé pour notre test d'éviter le vocabulaire ou les expressions exclusives de certains pays (*guata* au Chili, *pileta* en Argentine ...) en privilégiant le lexique ou le vocabulaire utilisé et compris par les pays hispanophones (*jersey*, *embarazada* ...). Ceci est particulièrement reflété dans l'évaluation de l'expression écrite courte, où il est parfois difficile de définir la variante en raison d'une utilisation très prudente de la langue standard qui pourrait être reproduite par n'importe quel locuteur espagnol dans différents contextes. Cette proportionnalité est un objectif qui continue d'être présent et que l'on tentera de profiler et de développer pendant les futures modifications du test.

4. Utilisation de ressources authentiques

Procura ser quien eres, te amen o no.

Nous ne pouvons pas parler de l'inclusion de variétés de l'espagnol sans considérer comment les représenter. Qui n'a pas un ami qui imite l'accent argentin ou espagnol d'une manière drôle, en accentuant les stéréotypes. Cependant, quelqu'un dirait-il que c'est authentique ? Bien que cela semble un exemple un peu simpliste, il n'est pas rare de trouver des textes audios dans des manuels qui renforcent certains clichés (l'argentine rhétorique, la caribéenne ésotérique ...) et qui exagèrent les traits phonétiques (ex : *yehismo rehilado*). L'inclusion des variétés, pensons-nous, ne peut se limiter à la présence d'un accent dans une situation dépourvue de contexte, car ce contexte est aussi un outil de compréhension en soi.

4.1. Qu'est-ce qu'on comprend par authentique ?

Dans SELF, où l'approche communicative actionnelle est poursuivie, l'utilisation de matériaux authentiques est un trait différenciant, présent dans toutes ses versions, comprenant comme authentique tout texte ou matériel produit sans intention didactique explicite (Montalbán, 2007 : 2). Long et Crookes (1992 : 27) ajoutent qu'une tâche est authentique lorsqu'elle propose à l'étudiant de réaliser des fonctions réelles, comme celles d'un locuteur natif dans un contexte naturel. Cette idée prévaut dans la sélection des matériaux et la conception des tâches dans le test SELF espagnol. Dans cette perspective, les ressources ont été regroupées en cinq catégories car on a considéré qu'elles recouvraient un large éventail de médias et de contenus présents dans la vie quotidienne d'un locuteur natif :

Sites institutionnels (Municipalidad de Viña del mar, Página de cultura del Ayuntamiento de Valladolid...)

Médias (Radio televisión Colombia, Radio televisión Española, Tv Pública argentina, Agencia Andes...)

Vidéo blogs et blogs (canal YouTube Katy The Chic, Colato films, blog Cinefiloz...)

Publicité (La nevera roja, Banco del tiempo...)

Message de réseaux sociaux (Gimnasio CDO, Wedding Diary...).

D'autre part, Casellato (2005 : 3) justifie la présence de matériel authentique dans l'apprentissage de l'espagnol à travers les concepts suivants, auxquels nous souscrivons, établissant une corrélation avec notre test de positionnement :

La langue ne se développe pas sans le besoin de communication. Dans cette section, nous trouvons deux aspects qui apparaissent clairement dans notre test SELF, l'intentionnalité, ce qui est évident dans la sélection des textes écrits et audiovisuels, basée sur une classification par genres textuels (reportage, entretien...), par types de discours informatif, explicatif et par l'importance du contexte qui offre des informations supplémentaires au candidat.

Apprenant en tant qu'agent social. Dans SELF, le candidat est considéré comme un agent social actif qui doit accomplir certaines tâches dans un environnement hispanophone.

Apprentissage significatif. Il existe une évaluation significative, ajoutant une plus grande cohérence aux aspects pertinents de l'apprentissage selon le Cadre Commun de Référence : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre.

Le but de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue est de s'approcher de l'autre et de découvrir sa culture de manière authentique. Dans cette perspective, notre test a l'ambition d'inclure le caractère global de l'espagnol et de renforcer le panhispanisme dans l'évaluation.

4.2. La motivation

Une autre définition de l'authenticité que nous aimerions mettre en évidence est celle de Guariento et Morley (2001 : 351) qui vont plus loin, suggérant qu'une tâche est authentique lorsqu'elle capte l'attention de l'étudiant, éveille et maintient son désir d'agir en conscience.

En ce sens, certains auteurs considèrent que les matériaux authentiques augmentent la motivation en étant intrinsèquement plus intéressants ou stimulants (Allwright, 1979 : 179), alors que d'autres affirment qu'ils réduisent la motivation

en raison de leur plus grande difficulté (Williams, 1983 : 187 ; Morrison, 1989 : 15). Cependant, nous soutenons l'idée que l'utilisation de matériaux authentiques a un impact positif sur les apprenants, non pas parce que le matériel est plus intéressant en soi, mais parce qu'il augmente la concentration, l'implication et la motivation (Peacock, 1997 : 144).

Après notre expérience, nous affirmons cependant que l'importance de la motivation doit également être transférée au domaine de l'évaluation. Des sondages menés auprès d'étudiants ont montré que si tous les sujets n'avaient pas d'intérêt, le fait de trouver des ressources authentiques était très valorisé, renforçant ainsi les théories de Peacock.

5. Conclusion et projections

Le test dans sa version pour l'espagnol est le résultat de deux années de travail qui ont culminé en janvier 2018 avec le déploiement du test dans huit établissements d'enseignement supérieur français. C'est pour cela que dans cet article, nous nous limitons à diffuser quelques premières réflexions sur la méthodologie adoptée pour l'inclusion des variantes et l'utilisation de ressources authentiques dans un test d'évaluation à des fins de positionnement. En plus de l'expérience en conception, nous nous sommes également basés sur les enquêtes réalisées par les étudiants après le passage du test, dans lesquelles les points du test à souligner positivement sont reflétés. Voici les quatre en tête parmi une liste de dix options et un espace libre pour les commentaires :

- Compréhension orale tout à l'oral
- Différents accents (espagnol d'Espagne et Amérique du sud)
- Variété de thèmes
- Documents authentiques

Bien que certains candidats aient déclaré que l'inclusion de variantes ajoutait de la difficulté à la compréhension, une grande majorité d'entre eux ont évalué positivement sa présence dans le test. Les aspects apparus en troisième et quatrième places semblent s'unir, puisque le fait d'avoir des ressources authentiques a donné à notre test un large éventail de ressources et des sujets très variés. S'il est vrai qu'il y avait des étudiants qui ont exprimé ne pas s'identifier aux sujets proposés, ou que ceux-ci ne correspondaient pas à leurs intérêts, nous croyons que c'est une conséquence logique du genre de SELF, un test pour non-spécialistes destiné à un public universitaire extrêmement hétérogène. Il semble impossible que face un échantillon de près de 700 candidats, tous les sujets abordent la réalité de chacun. Dans la sélection des sujets et des supports, nous avons pris en compte, à la fois

le public cible, le public universitaire (utilisation des réseaux sociaux, blogs ...), comme l'approche actionnelle en essayant de représenter des situations auxquelles un apprenant d'espagnol devrait faire face hypothétiquement dans un pays hispanophone (écrire une lettre pour demander un stage dans une entreprise, comprendre une annonce, commander une livraison de repas à domicile ...). Ainsi, même si les *thèmes très éloignés de mes intérêts*, selon les questionnaires, constituent le premier point faible du test, nous ne pensons pas qu'il soit vraiment nécessaire de réviser cet aspect car nous le voyons suffisamment justifié.

Un autre point qui a généré des opinions différentes a été la durée. Bien que le test soit conçu pour une passation complète d'environ 50 minutes, il n'y a pas de limite de temps définie par le système. Pour cette raison, bien que la moyenne montre des temps compris entre 50 et 70 minutes, nous avons constaté des cas extrêmes dans lesquels, certains étudiants sont arrivés jusqu'à 2 heures ou sont passés en dessous de 30 minutes. C'est pourquoi, nous aimerions continuer à approfondir cette question selon deux points de vue : le reflet dans le résultat des temps de passation extrêmes, et l'influence de l'utilisation du matériel authentique dans la motivation et la concentration du candidat.

Cependant, à ce stade du processus, nous n'avons toujours pas suffisamment d'observations pour tirer des conclusions définitives. Nous prévoyons de recueillir plus de retours qui nous permettront d'approfondir la recherche sur l'impact que ces deux aspects, inclusion de la variante et utilisation de matériaux authentiques, peuvent avoir à différents niveaux (cognitif, affectif ...) dans la performance de l'étudiant.

Bibliographie

Agence Éducation Formation, « Mobilité étudiante Erasmus ». 2012-2013. [En ligne] : <https://www.letudiant.fr/etudes/international/partir-avec-erasmus-le-top-20-des-facs-12002/de-plus-en-plus-de-candidats-au-depart-13548.html> [Consulté le 02 juillet 2018].

Allwright, R. 1979. « Language learning through communication practice ». In : *C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p.167-82.

Andion Herrero, M. A., Gil Burman, M. 2013. «La variedad del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2». In : *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Instituto Cervantes.

Bachman, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press : Oxford.

Carrère, C., et al. 2009. *État des lieux de l'utilisation des tests de positionnement en anglais dans l'enseignement supérieur*. Enquête Grenoble Université 2009. Université Stendhal-Grenoble 3.

Casellato, M. 2006. «La autenticidad de la comunicación: punto clave en la clase de español». In : *SeLM*, n° 1-3 Bologna.

Cervini, C., Jouannaud, M.P. 2015. « Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle », *Alsic*, vol. 18, n° 2.

El País.com

https://elpais.com/cultura/2018/02/26/actualidad/1519673644_873520.html

[Consulté le 18 Octobre 2018].

Guariento, W., Morley, J. 2001. «Text and task authenticity in the EFL classroom». *ELT Journal* n° 55/ 4, p.347-353.

Long, M. H., Crookes, G. 1992. «Three approaches to task-based syllabus design». *TESOL Quarterly* n° 26/1, p.24-47.

Maspero, M. 2011. «Appel projet IDEFI 2011. Présentation du projet Innovalangues». Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

Montalbán, F. 2007. «El uso del material auténtico en la enseñanza de ELE». In: *FIAPE-II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada.

Morrison, B. 1989. «Using news broadcasts for authentic listening comprehension». *ELT Journal* n° 43/1: p.14-18.

Muñoz, C., Muñoz, R. 2012. «Apuntes sobre el valor económico del español». *DIALNET*-Universidad de la Rioja. N°. 6.

Peacock, M. 1997. « The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners». *ELT Journal* n° 51/2 p.144.

Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.).

[Consulté le 27 juin 2018 sur <http://dle.rae.es/?id=l8whSTb>]

Real Academia Española. 2018. *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.)

[Consulté le 29 juin 2018 sur <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>]

Soler Montes, C 2008. «Evaluación y Variación Lingüística: La Dimensión Diatópica de la Lengua en la Certificación de la Competencia en Español/Lengua extranjera». *Marco ELE*, julio-diciembre, N°007. Ribarroja del Turia, España.

Soler Montes, C. 2014. «El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico». In : *XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid.

Williams, E. 1983. «Communicative reading». In : *Perspective Communicative Language Teaching*. K. Johnson and D. Porter (eds.). London : Academic Press.

Notes

1. Cahier des Charges 2015 V.9 - Lot : SELF

2. la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.

Synergies Chili n° 15 / 2019



Écritures
interculturelles





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les avantages de se rapprocher d'une autre culture

Patricia Gálvez Abarca

Association des Professeurs de Français, Chili
PatriciagalvezProfesora@yahoo.com

Reçu le 08-09-2018 / Évalué le 06-10-2018 / Accepté le 25-11-2018

Résumé

Cet article est le témoignage d'une enseignante de langues étrangères, français (FLE) et espagnol (ELE) qui, par le biais de la rencontre avec ses étudiants, enrichit sa vie jour après jour. Cette approche est un cheminement vers sa propre culture et lui permet de découvrir les aspects positifs d'une ambiance multiculturelle. Les liens avec des personnes venues de différents continents lui ont appris à remettre en valeur ses propres racines. Les expériences vécues lui ont permis de développer sa capacité d'observation sur le rôle négatif des idées préconçues et des préjugés, au moment de valoriser l'arrivée de migrants dans son pays. Elle met en valeur sa profession pour l'intégration des cultures. La narratrice défend le respect et l'engagement des acteurs en vue d'une intégration multiculturelle.

Mots-clés : respect, partage, culture, intégration, expériences

Las ventajas de acercarse a otra cultura

Resumen

Este artículo es el testimonio de una profesora de lenguas extranjeras, francés (FLE) y español (ELE), quien por medio del encuentro con sus estudiantes enriquece su vida día a día. Este acercamiento se transforma en un camino hacia su propia cultura y le permite descubrir los aspectos positivos de un ambiente multicultural. Los lazos con personas venidas de distintos continentes le han enseñado a revalorizar sus propias raíces. Las experiencias vividas han desarrollado su capacidad de observación sobre el aspecto negativo de las ideas preconcebidas y de los prejuicios, al momento de valorar la llegada de migrantes a su país. Destaca la importancia de su profesión para la integración de las culturas. La narradora proclama el respeto y el compromiso de los actores en vista de una integración multicultural.

Palabras-clave: respeto, compartir, cultura, integración, experiencias

The benefits to approach another culture

Abstract

This article is the testimony of a foreign language teacher French, (FLE) and Spanish, (ELE) who -by meeting her students- enriches her life on a daily basis. This encounter becomes a path to her own culture and allows her to discover the positive aspects of a multicultural environment. The bonds with people from different continents make her valorize her own roots. The lived experiences have developed her capacity to observe the negative aspect of preconceived ideas and prejudices, when assessing migration to his country. She highlights the role of her profession for an intercultural integration. The narrator claims that the respect and commitment of all the persons involved has an importance in multicultural integration in a view of a multicultural integration.

Keywords : respect, sharing, culture, integration, experiences

L'idée centrale de cet article vise à expliquer que même si les hommes sont tous différents et que cette diversité guide leurs comportements et leurs réactions spontanées, vivre en harmonie n'est plus une utopie. Ainsi, le respect et la tolérance ont laissé des traces positives chez une enseignante de langues étrangères et des personnes venues d'Europe, d'Asie, entre autres. Ces rencontres interculturelles ont enrichi les participants réciproquement.

Vivre en communauté demande toujours un grand effort. Or, si des individus partageant les mêmes origines ethniques et culturelles ont du mal à s'entendre entre eux, cette difficulté augmente lorsqu'il s'agit de personnes provenant de cultures différentes. Le Chili se trouve bien dans cette situation. Toutefois, notre expérience en tant que professeur de langues étrangères, français et espagnol, a laissé heureusement des traces positives et motivantes. Avant d'entrer dans cette approche personnelle de l'interculturalité au Chili, nous devons préciser qu'il ne sera pas question ici du contact avec les cultures des peuples originaires du pays, car ce sujet mérite une minutieuse étude que nous n'avons pas encore entamée.

Pour appuyer cet article, nous ferons appel à une définition du mot culture donnée par Tylor : ... *ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social*¹ (Tylor, 1871 : 1).

Au début, il s'agit d'obtenir une compétence communicative élémentaire et rapide pour satisfaire les premiers besoins. Après, il faut s'aventurer peu à peu dans un processus d'adaptation pluriforme qui ne pourra se faire du jour au lendemain. On ne peut encore affirmer qu'au Chili, on ait atteint ce stade. Loin de là ! C'est

pourquoi nous nous demandons si cette rencontre représentera à la fin, des bénéfices ou des pertes pour la communauté chilienne et si les étrangers installés dans notre pays sauront s'y adapter et surtout, s'ils s'y sentiront heureux. Le Chili, sortira-t-il enrichi ou appauvri de ce contact ?

L'arrivée de migrants de tous horizons (Pérou, Colombie, Venezuela, Haïti, etc.) a transformé le visage de la géographie humaine du Chili. Les autorités ont pris certaines mesures civico-administratives pour ordonner un peu cette arrivée massive d'étrangers : le projet de la nouvelle loi migratoire en est un exemple (Gobierno de Chile, 2013-2018 : en ligne). Il convient de rappeler ici que, depuis 1975, le Chili obéissait au décret-loi n° 1.094 qui contrôlait l'entrée d'étrangers car le pays se trouvait sous un régime dictatorial. La nouvelle loi aborde l'intégration des migrants dans tous les domaines et exigera le respect des différences culturelles. Elle se réfère aussi à l'égalité des droits et des obligations, en particulier les droits fondamentaux à la santé, à l'éducation et au travail.

Bien que les autorités agissent pour favoriser l'inclusion des migrants au Chili, il reste encore que, souvent, la réaction des Chiliens est d'une hostilité silencieuse, d'une sorte de peur et de stupeur devant ces personnes différentes. Les différences physiques sautent aux yeux, la façon de s'habiller, le ton élevé des conversations font jaillir parfois des problèmes désagréables. Un seul exemple : la taille des Chiliens devant la stature et le volume de ces corps nouveaux dans l'autobus ou dans le métro, toujours bondé aux heures de pointe.

Les milieux universitaires sont rarement le théâtre de scènes de xénophobie. Cependant, nous avons été choqués par l'excessive spontanéité des intégrants, étrangers et chiliens, lors de la formation en enseignement de l'espagnol langue étrangère à l'Université Catholique du Chili. Avant de parvenir à une réelle entente, les participants ont reconnu leurs torts. Ainsi, les Chiliens ont dû s'avouer méfiants et intolérants, les Argentins, pétulants et peu discrets, les Brésiliens, bruyants et sans ponctualité ! Un Haïtien composait aussi cette mosaïque culturelle. L'expérience avec lui fut très agréable. C'était un homme d'église, discret, calme et souriant. Le partage d'expériences de nos vies, l'amour et le respect pour la famille fut, à titre personnel, le socle pour construire une amitié solide. Cette amitié haïtienne-chilienne permit à ma famille une approche de cette culture caribéenne, au-delà des histoires liées aux désastres naturels. Ce prêtre au doux sourire nous a dessiné un Haïti, aux saveurs propres d'une gastronomie riche et variée. En ce qui concerne le résultat de l'interaction avec les autres étudiants, brésiliens, argentins, chiliens, ce fut une expérience enrichissante. Petit à petit, le groupe bruyant apprit à se calmer et le résultat d'une interaction respectueuse se fit sentir jusqu'à la fin du cours.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), consciente de la problématique qu'entraîne l'interculturalité préconise *l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable*. Nous pouvons déduire alors que les nouvelles générations ne se heurteront plus aux écueils de la xénophobie ou du racisme dont nous avons fait mention. En fait, les enfants des migrants haïtiens, colombiens, vénézuéliens s'intègrent lentement dans les écoles chiliennes. Et lorsque des enfants migrants égalent les élèves chiliens en nombre, les cas de harcèlement scolaire diminuent. Apparemment, l'expression *inclusion migratoire* commence à devenir une réalité. Dans ce même but, entre 2009 et 2011, un groupe d'enseignants et d'étudiants bénévoles, guidé par une professeure de français, Marie-Noëlle Antoine, a élaboré un projet pour inclure les premiers Haïtiens dans la culture de notre pays, à travers l'apprentissage de l'espagnol du Chili. Le résultat a été gratifiant pour les acteurs. D'une part, les étudiants haïtiens ont compris que cet apprentissage leur permettrait de s'insérer dans le monde du travail et de participer à la vie active du Chili. D'autre part, l'équipe d'enseignants a éprouvé la satisfaction d'avoir participé à une réelle tâche d'intégration linguistique et culturelle.

En dépit des apparences, se rapprocher d'une autre culture n'est pas seulement attribué à l'arrivée d'étrangers dans une communauté. Ce phénomène social concerne aussi les professeurs de langues étrangères. Le passage du vouvoiement au tutoiement en français exige beaucoup de tact. On ne franchit pas ce seuil spontanément, sans avoir observé et pénétré à fond les conditions secrètes que notre interlocuteur nous impose. Au Chili, le vouvoiement s'utilise pour montrer une différence d'âge, de hiérarchie au travail et bien souvent, avec les inconnus. Cependant, au fur et à mesure que les gens établissent des liens, le vouvoiement devient tutoiement, par exemple, entre collègues. En revanche, la culture française garde avec soin les situations où l'emploi du *vous* est de règle. Nous nous sommes vue pénalisée pour un tutoiement mal placé lors de notre examen oral au Diplôme Approfondi de la Langue Française (DALF).

Bien entendu, tous ces accords et désaccords construisent et modifient la vie des personnes impliquées dans ce processus. Dans notre rôle de professeur d'Espagnol Langue Étrangère (ELE), la rencontre avec des professionnels venus d'Asie, d'Europe et d'Amérique du Nord, exige implicitement un rôle d'ambassadrice culturelle. En effet, l'enseignement de la langue de Cervantes et de l'espagnol du Chili obligent à préparer constamment nos leçons, en considérant notre histoire, notre géographie,

notre ville, nos quartiers, leurs personnages et leurs coins, teints de joie ou de tristesse, luxueux ou modestes. À vrai dire, ce métier qui exige d'évoluer est très inspirateur. Ainsi *los paseos culturales* (les promenades culturelles), un projet élaboré avec un collègue pour nos apprenants d'ELE, a permis un enrichissement lexical et culturel très apprécié par les acteurs et par nous-mêmes. Du point de vue pédagogique, ces promenades dans la ville font vivre la culture chilienne par immersion. Les expressions orales, les panneaux, les graffitis, les messages écrits sur les murs de la rue ou de restaurants traditionnels dit *las picadas* contribuent au processus de l'interlangue pour les étudiants. Ce processus doit se nourrir et se peaufiner à l'aide de certaines règles grammaticales, corrections phonologiques et contextualisations, lors de nos leçons. Il est intéressant d'observer à travers le temps, certains traits linguistiques que ces promenades laissent chez les étudiants et cela les aide à se souvenir de la culture chilienne.

Il est certain que dans le domaine de l'interculturalité, les préjugés, avec ou sans fondement, jouent un rôle important. Tout entre en jeu, lorsqu'un groupe croit se sentir menacé par la présence d'un autre qui arrive sur son territoire. De quoi a-t-il peur ? De ce qu'on dit de ces gens ? De perdre son identité ? De devenir un autre à cause des influences de l'autre qui pourraient le changer par cette interaction constante psychologique, physique et émotionnelle ? Le Chilien considère qu'il y a des règles de politesse à table. Que l'on dise plutôt que le repas était exquis au lieu de lancer un rot. Il y a tout un éventail d'exemples d'une culture à une autre. Surtout dans une société où les générations âgées discriminent les personnes par la couleur de la peau. Étant donné cette réalité, le Chili devrait reconsidérer ces paradigmes qui ont construit des frontières racistes. Le Chilien moyen reste encore attentif à éviter une surprise ou une mauvaise influence ou expérience. Il a encore tendance à généraliser négativement son opinion sur les migrants. Dans cette même optique, aux États-Unis, le Président Trump menace les migrants avec la construction d'un mur, empêchant l'entrée de ceux qu'il considère comme des malfaiteurs et toxicomanes, en généralisant ces défauts à toute la population du Mexique. Au Chili, l'arrivée des migrants provoque la peur de la perte du travail. Mais une partie de la population méconnaît les conditions de vie que les migrants de l'Amérique du sud ou des Caraïbes subissent. Étant donné les conditions de vie minables de certains migrants sur le territoire chilien, le gouvernement a disposé d'avions de la Force Aérienne Chilienne (FACH) pour les envoyer de retour dans leur pays². Ce projet a suscité une forte opposition dans certains milieux universitaires chiliens, qui y voient un acte de racisme d'État³. Curieusement, le Chilien moyen apprécie grandement l'arrivée d'Européens, bien nourris et professionnels. Sans se douter que ces nouveaux venus peuvent souvent occuper des postes de travail

qui pourraient revenir à des professionnels chiliens. C'est le cas, notamment, des professeurs de langues.

En contrepartie de cette vision négative, le partage avec d'autres cultures nous conduit à découvrir des potentiels ou des intérêts cachés ou ignorés. Il suffit de nous trouver devant un étranger en situation de communication pour sentir jaillir en nous des traits dont nous n'étions pas consciente. Cela nous est arrivé lorsqu'une étudiante norvégienne organisa une randonnée sur la colline Manquehue. Or, nous n'avions jamais éprouvé le besoin de nous promener dans la nature, au moins à Santiago. Cette scandinave nous a appris à sentir le silence, le calme, le vent, en pleine ville. Cette leçon d'accrochage à la terre fut un apprentissage par immersion volontaire et bénéfique pour nous. Par la suite, nous avons fait bénéficier de ces randonnées d'autres étudiants étrangers.

Récemment en qualité de boursière en France, nous avons interagi avec des professeurs venus de Taïwan, du Kazakhstan, de Palestine, du Vietnam et du Cambodge. Nos cultures étaient bien différentes mais le respect réciproque envers nos individualités, nous a permis une excellente convivialité en classe et en dehors de l'université. Mes vêtements attiraient l'attention des Palestiniennes, dont les habits cachaient tout leur corps. Elles appréciaient bien cette liberté occidentale de ne rien cacher, sans pour cela, se sentir malheureuses. Au contraire, elles étaient très fières de leur culture. Elles nous ont appris l'orgueil de leur peuple, de leurs mœurs. Nous avons eu l'occasion d'avoir de longues conversations autour d'un thé, d'un café, d'une boisson. Des rencontres où les points de vue différents et par conséquent, des expériences opposées étaient marqués bel et bien, par le respect.

Avant de conclure notre texte, il nous faut reconnaître que devenir enseignante de langues est une expérience qui nous a permis un grand enrichissement professionnel et sans doute, personnel. En ce qui concerne les questions posées dans l'introduction, il faut dire que l'intégration au Chili avance lentement. Il y a des étapes que Chiliens et étrangers, doivent encore traverser. Migrants et résidents apprennent peu à peu à s'habituer à la présence de l'autre. Nous vivons encore une étape de différenciation mais la méfiance commence à devenir curiosité, intérêt, parfois admiration. Espérons que le jour viendra où la méfiance disparaîtra, où le respect et l'acceptation prendront leur place, comme cela se passe, heureusement dans le contexte de nos classes de langues. Une autre culture est un univers plein de richesses. C'est à chacun d'entre nous de le découvrir.

Bibliographie

Gobierno de Chile 2018. *Nueva ley de migración. Proceso de regularización migratoria 2018*. [En ligne] : https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/cb/54/cb54a3f3-8ad4-46ea-bd9a-f16c4f92241c/infografia_migracion.pdf [Consulté le 20 septembre 2018].

Perrineau, P. 1975. « Sur la notion de culture en anthropologie ». *Revue française de science politique*, 25^e année, n° 5, p. 946-968. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1975_num_25_5_393637. [Consulté le 17 octobre 2018].

Tylor, E.B. 1871. *Primitive Culture : Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, Volume 1.

Unesco, 2017. « Apprendre à vivre ensemble de manière durable (ODD 4.7) : tendances et progrès accomplis. Cible 4.7 ». [En ligne] : <https://fr.unesco.org/themes/ecm/sdg47progress> [Consulté le 25 octobre 2018].

Notes

1. Définition de culture : ... *is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society*.

2. Sur ce point le Gouvernement du Chili a mis en marche le mercredi 7 novembre 2018 le *Projet retour humanitaire* pour les Haïtiens qui, volontairement, décidèrent d'abandonner le Chili, à cause des conditions de vie inappropriées pour eux.

3. À lire l'entretien avec la psychologue María Emilia Tijoux le 8 novembre 2018: *DiarioUchile* <https://radio.uchile.cl/2018/11/08/maria-emilia-tijoux-por-plan-retorno-esto-es-racismo-de-estado/>



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Paysage interculturel

Marina Palacios Parra

Présidente de l'Association des Professeurs de français, Chili
marinapalaciosperiodista@yahoo.com

Reçu le 11-09-2018 / Évalué le 23-09-2018 / Accepté le 03-10-2018

Résumé

Les écoles publiques chiliennes font à présent, face au défi d'alphabétiser les élèves haïtiens en espagnol, enfants de parents parlant le créole et parfois, le français. Le premier contact pour aborder l'éducation de ces enfants est pris en charge par les équipes techniques pédagogiques qui ne parlent pas nécessairement la langue française, point de communication, face à la méconnaissance du créole. Voici un témoignage sur la réussite d'une école grâce à un plan d'intervention en continu.

Mots-clés : Haïtiens, alphabétiser, défi, en continu

Paisaje Intercultural

Resumen

Las escuelas públicas chilenas enfrentan hoy el desafío de alfabetizar en español alumnos haitianos hijos de padres que hablan el creole y a veces francés. El primer contacto para abordar la educación de estos menores está a cargo de los equipos técnicos pedagógicos que no hablan necesariamente la lengua francesa, punto de comunicación ante el desconocimiento del creole. Aquí mostramos un testimonio de cómo una escuela sale adelante diseñando sobre la marcha un programa de intervención.

Palabras clave: haitianos, alfabetizar, desafío, sobre la marcha

Intercultural landscape

Abstract

Chilean public schools are now facing the challenge of teach literacy to Haitian students in Spanish, children of parents who speak Creole and sometimes French. The first contact to address the education of these children is supported by the technical teaching teams who do not necessarily speak the French language, point of communication in front of the lack of knowledge of Creole. Here is a testimony of how a school succeeds by developing a plan of intervention on the way.

Keywords : Haitians, literacy, challenge, on the way

Introduction

Le petit garçon est assis à la dernière place de la salle de classe de première année du primaire, d'une école publique chilienne. Le regard en bas, il déplace sa main sur la table, dénuée de cahier, feuille et crayon. C'est le mois de mai et ses camarades suivent les instructions de leur professeur. Ils sont en train de résoudre des problèmes de mathématiques avec le livre et les matériels scolaires appropriés.

La psycho-pédagogue de l'établissement qui visite les salles en surveillant le développement des cours, se rend compte, en rentrant, que tous les élèves se lèvent et la saluent en chœur, sauf un enfant haïtien assis à la dernière place de la salle. Elle observe que ce petit garçon ne lève pas ses yeux de sa table et demande pourquoi l'enfant n'a pas de crayon, de cahier, ni même une feuille de papier. La réponse résonne dure parmi les voix des enfants et le silence du petit garçon : *Il ne parle pas l'espagnol, il est hyperactif et personne ne peut communiquer avec lui.*

Cela, c'est une fresque d'une chronique qui s'écrit déjà depuis un certain temps au Chili avec l'arrivée des immigrants qui fuient leurs pays, en cherchant de meilleures conditions de vie pour eux et leurs familles.

À l'angoisse et l'incertitude initiales d'atterrir sur un sol étranger avec une culture qui n'est pas la leur, avec une langue inconnue, seul un tiède espoir de forger un chemin meilleur pour leurs enfants peut permettre aux étrangers de surmonter les échecs et la déception.

En l'absence d'une politique générale, les actions visant à confronter les situations scolaires issues du phénomène de l'immigration, nouveau pour notre pays, sont plutôt le résultat de la volonté de l'administrateur de l'école, d'une équipe directive et technique ou d'une psychopédagogue persuadée qu'il est possible de tendre un pont aussi culturel qu'affectif pour croiser les barrières de la langue et de la culture.

1. Motiver ou décourager

Louis Wendesley, sept ans trois mois, vit avec ses parents et son frère de quatre ans. D'après son histoire de vie, cette famille haïtienne demeure au Chili depuis mai 2018. Les rapports familiaux sont bons, son père compte sur des études de base et travaille dans la commune de Maipú. Il parle créole, français et un peu espagnol. Sa mère, femme au foyer, ne présente pas d'antécédents sur son éducation, elle parle créole et français. Selon son père, l'enfant n'a pas de problèmes de langage et il a assisté à la maternelle en Haïti.

Leticia Palacios a pris en charge l'intervention pédagogique de Louis Wendesley. Elle est professeur d'Éducation Générale Primaire de la Universidad Técnica del Estado, psycho-pédagogue de la Universidad Mayor et Magister en Éducation de la Universidad de la República. Elle travaille à l'école Alcázar de Maipú depuis vingt-neuf ans. Auteur de l'article *Leamos*, éditorial Araucana, 2018, elle intègre l'équipe d'éducatrices spécialisées en charge de la première et seconde année du primaire qui, en utilisant son article, enseignent à lire et à écrire aux élèves du Programme d'Intégration Scolaire, ce sont des enfants qui présentent un retard dans l'acquisition de la lecture.

Ayant traité le sujet de l'interculturalité avec la directrice de son école, lors d'un Conseil de Professeurs et en suivant son instruction, Leticia Palacios s'intéresse encore plus à Louis Wendesley, qui exhibait six annotations négatives à cause de sa conduite.

Elle se souvient de la première rencontre avec lui et raconte :

L'enfant était souriant et beau. *Salut Louis*, je lui ai dit :

- *Wendesley*, il m'a répondu.

- *Quel joli nom !* Je lui ai dit en l'aidant à chercher un cahier et un crayon dans son sac à dos. Le lendemain en rentrant dans la salle, je ne l'ai pas vu. J'ai demandé à ses camarades qui se préparaient pour la classe d'anglais où se trouvait Louis. Ils m'indiquent : *En bas de sa table, encore sans matériel et à ne rien faire.*

Sa vaste expérience dans la spécialité du Trouble de Déficit de l'Attention n'était pas suffisante pour alphabétiser Louis Wendesley, le problème idiomatique se présentait complexe, surtout pour prendre contact avec les parents de Louis Wendesley. Cependant, Leticia a décidé que la langue ne serait pas une barrière mais un pont de liaison entre les différentes cultures impliquées. Il était urgent d'intervenir *puisque sans appui, Louis se démotiverait très tôt et ses manifestations d'indiscipline pour retenir l'attention, augmenteraient.*

2. L'interculturalité

Le sujet de l'interculturalité a été considéré pour la première fois cette année, pendant un Conseil Technique de Professeurs dans l'établissement Alcázar de Maipú.

Le programme annuel de travail de ce Conseil s'adresse aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques, il commence par identifier les élèves, les types de besoins éducatifs et les causes qui en sont à l'origine. Normalement et selon le registre technique de cette école, les besoins éducatifs de ces apprenants sont liés aux facteurs personnels génétiques ou de développement intellectuel,

causés par un contexte de privation socio-culturelle entre autres, facteurs qui peuvent affecter les compétences de base d'un enfant, au début du processus d'apprentissage.

Dans cette étape, l'entretien spécialisé aux parents est fondamental et de rigueur et dans le cas de Louis Wendesley, il était impératif de connaître sa situation pour déterminer les actions à suivre.

Ainsi, le premier contact avec les parents de Louis Wendesley a signifié un grand défi pour Leticia Palacios à cause des langues étrangères qu'ils parlent et à cause du manque d'un professeur de français à l'école. En demandant de l'aide externe d'une amie professeur de français et en s'appuyant sur la technologie d'Internet, elle a élaboré l'entrevue initiale et la demande d'autorisation pour diffuser les résultats de cette intervention. En outre et afin de mener à bien son travail, elle a dû pratiquer la prononciation de son français acquis pendant le secondaire, lorsque l'enseignement de cette langue faisait partie du programme scolaire chilien.

3. L'intervention

L'Intervention Pédagogique comprend trois étapes dénommées comme suit, par l'équipe d'éducatrices spécialisées : l'étape *Diagnostic* pour identifier la manière dont l'enfant aborde l'apprentissage, l'étape de *Progression* afin de procéder à l'amélioration des apprentissages avec la stratégie choisie et l'étape *Finale* d'évaluation du processus.

D'après le diagnostic initial, Louis Wendesley était faible dans le développement d'habiletés préalables au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui a requis d'exercer la perception visuelle, auditive, l'orientation spatiale, la conscience phonologique, le son initial et final des mots, ainsi que la graphomotricité.

Au moment de rédiger ce texte, Louis Wendesley se trouve dans l'étape de *Progression* qui consiste à appuyer son éducation de manière personnalisée du lundi au jeudi, pendant une heure chronologique, soit dans la salle de classe, soit dans la salle de ressources pédagogiques.

La méthodologie utilisée est active-participative, l'élève est le protagoniste, avance selon son propre rythme d'apprentissage et la spécialiste ou le professeur-guide s'appuie sur le texte mentionné qui contient lexique visuel et coloré, avec des images familières et significatives du monde de l'élève. Les activités s'initient et se finissent dans le temps de la classe et s'évaluent à la fin de la classe, ce qui alimente sa motivation scolaire. *La stimulation des réussites de l'enfant est très importante, même si elles sont minimales*, remarque la spécialiste.

Concernant l'évaluation, chaque leçon menée avec *Leamos* comprend un objectif qui est révisé avec l'élève et il s'attribue une qualification de type formative avec les critères : *Réussi / En train de réussir* et à la fin de l'unité, il se met une note, selon les indicateurs établis.

Quelques leçons comprennent une autoévaluation par rapport à l'attitude d'étude de l'élève : *Je n'ai pas étudié / J'ai étudié un peu / J'ai beaucoup étudié*, critères qui s'accompagnent de petits visages avec les expressions correspondantes.

Bien qu'au début de cette étape, il s'interromptit à cause de son excessive mobilité et de sa distraction permanente, en avançant, Louis Wendesley a démontré des progressions très significatives telles que : se situer spatialement dans son cahier, avoir un trait stable, chanter avec enthousiasme les chansons enfantines du livre et se motiver pour l'apprentissage. Il lève la main pour participer dans la classe et répondre aux questions de différents professeurs, dans toutes les matières.

Cette nouvelle attitude de Louis Wendesley est devenue un cercle vertueux puisqu'elle a été bien reçue par ses professeurs et ses camarades, en plus, cela l'encourage à être attentif et concentré dans la classe, et à bien faire ses activités. Les professeurs le félicitent. Louis Wendesley a été placé maintenant à la première place de la salle, il présente une très bonne conduite. À la fin de cette période, on élabore un rapport avec les aspects réussis et les besoins éducatifs qui persistent.

Quant à l'étape finale, elle consiste à continuer ou modifier les stratégies éducatives selon les besoins et elle se termine en décembre dans le but que Louis apprenne à lire et à écrire, et qu'il puisse passer dans le cours suivant. Les parents et la professeure principale reçoivent le rapport final de l'intervention.

Pendant ce temps-là, pour renforcer la motivation de l'enseignement-apprentissage du petit garçon, le contrat émerge tacite, comme le raconte Leticia.

Lors d'une leçon, j'enseigne à Louis : *Es una ma-ri-po-sa* et lui il me répond : *Papillon*. Alors je lui ai dit : *Je t'enseigne l'espagnol et toi, tu m'enseignes le français*.

De la même façon, la reconnaissance devient publique. Dans un cours d'anglais, en rentrant dans la salle de classe, je salue les enfants : *Good afternoon children !* Et Louis m'a répondu : *Good afternoon Miss*. Je continue en français : *Comment t'appelles-tu ?* Et il dit : *Louis Wendesley*. Je l'ai félicité et en m'adressant à ses camarades, je leur ai dit : *Louis est très appliqué, il connaît maintenant trois langues : français, espagnol et anglais*. Il était ravi face à ses camarades.

En parlant français, Leticia s'approche de la famille de Louis et gagne sa confiance, l'information de vie qui s'échange acquiert une signification, il y a un lien existentiel qui se tend immédiatement, la langue recrée les images de la vie quotidienne qui se décrivent.

Le fait que le Français Langue Étrangère soit peu présent dans la politique linguistique au Chili impose une restriction aux essais d'intégration des enfants haïtiens. Malgré les conditions, Leticia et son école ont initié une stratégie qui va en progression mais qui requiert, selon elle, une plus grande participation systématique d'un enseignant de langue française ou créole.

Pour illustrer l'importance de l'aide externe reçue pour réussir dans le travail avec Louis Wendesley et ses parents, elle raconte qu'à la question posée par ses collègues, concernant l'élaboration en français de l'entretien et d'autres documents utilisés pour cette intervention, elle a répondu avec un geste de satisfaction : *J'ai une amie professeur de français, ce qui signifie, au moins dans mon école, presque un luxe.*

En guise de conclusion et compte tenu des progrès significatifs de Louis Wendesley dans son processus pédagogique, ainsi que les résultats satisfaisants de l'intervention des professionnels de l'école Alcazar de Maipú, il faut s'interroger sur les résultats d'autres expériences similaires dans d'autres établissements scolaires.

Les défis dérivés du phénomène de l'immigration demandent des actions de grande envergure, visant à résoudre les problèmes qui pourraient interférer avec une expérience éducative heureuse.

Ainsi, la participation d'un intervenant professeur de français ou de créole devrait jouer un rôle essentiel dans l'intégration des apprenants haïtiens et de leur famille dans l'institution scolaire qui les accueille pour la première fois, encore plus, s'ils ne parlent pas espagnol et doivent faire face, à une vie scolaire différente, sans aucune transition.

Synergies Chili n° 15 / 2019



Compte rendu
de lecture





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Lecture

Jacques Cortès
Fondateur et Président du GERFLINT, France

Isabelle Guyomarch : *Combattante. Vaincre les Tabous des cancers féminins*, Le cherche-midi, Paris, 2019.

L'ouvrage que j'évoque dans les lignes qui suivent concerne une très grave situation de détresse féminine. Il mérite d'autant plus d'être lu qu'il donne non seulement les clés d'un rétablissement quasi inespéré après un combat féroce, mais aussi les raisons personnelles ardentes qui ont soutenu la patiente de bout en bout. Bel exemple à méditer de fermeté et de courage face à l'opiniâtreté d'une maladie dévorante.

« *En août 2013, Isabelle Guyomarch est à la tête d'un groupe industriel cosmétique florissant de 250 salariés, dont 80% de femmes. Elle est mère de deux grandes filles et vit depuis 10 ans une passion avec son second mari* ¹ ».

Compte tenu du titre de l'ouvrage, on devine d'emblée que l'ambiance de 2013 est un peu trop limpide pour être parfaitement sereine, et que le bonheur vécu jusque-là, n'est peut-être que le prélude de grandes misères à venir.

C'est bien le cas. A l'été 2013, Isabelle découvre, en effet, qu'elle a un cancer du sein. A la suite de cette terrible découverte, de 2013 à 2019, elle va se battre de toutes ses forces : d'abord contre l'ennemi qui ronge son corps (et qu'elle parviendra finalement à vaincre), mais également contre les nombreux adversaires externes qui risquent de détruire l'ensemble de son Action consistant en la grande entreprise évoquée *supra*. C'est en cette dernière qu'elle a investi et continue d'investir, outre toutes ses ressources financières, politiques, stratégiques et tactiques, la totalité de ses forces morales, de son énergie, de ses facultés, de sa vitalité, de son habileté et même beaucoup plus, de son amour d'autrui qui la conforte dans les risques qu'elle prend, et donc, « à l'apogée de l'éthique et du poétique », dans cette « *folie*² » évoquée par Morin, parfaitement assumée pour résister à la cruauté de la maladie et du monde.

Tout le livre est le récit passionnant, raconté à la fois par une femme en détresse (cela lui arrive parfois), mais aussi par une guerrière de légende capable d'acquérir la fougue et la vertu combattives qui conviennent, non pas simplement pour se sauver elle-même, mais également et surtout, à travers elle, à travers sa souffrance, sa peur et sa peur d'avoir peur, protéger tous ceux qui ont besoin de son exemple pour sauver leur propre vie.

Le livre d'Isabelle est le récit d'une métamorphose³. Je voudrais, pour définir ce terme, céder de nouveau la parole à mon Maître et Ami, Edgar Morin qui, exactement en 2013, dans un livre publié avec Mauro Ceruti chez Fayard⁴, a écrit ceci qui me paraît parfaitement convenir pour comprendre la personnalité brillante, attachante et séduisante d'Isabelle Guyomarch :

« Pour comprendre ce qu'est une métamorphose pensons à la manière dont une chenille se transforme en papillon. La chenille s'est enfermée dans sa chrysalide. Soudain, les phagocytes qui devraient la défendre contre les agressions extérieures agressent l'organisme lui-même. Ils détruisent ses organes, n'épargnant que le système nerveux qui maintient l'identité de l'être et contrôle sa métamorphose. Tout le reste de l'organisme est ravagé ».

Quiconque prendra le temps et le plaisir de lire le livre d'Isabelle, découvrira les mêmes ravages dans son corps et les souffrances qu'ils ont occasionnées. Mais poursuivons la lecture de Morin et Ceruti :

« C'est dans cette implacable destruction que s'effectue la construction d'un être radicalement nouveau tout en étant radicalement le même. Dans cette agonie, il y a une mort qui est naissance. Le nouvel être veut briser la chrysalide qui est désormais devenue prison. Moyennant de terribles efforts convulsifs, il s'efforce d'en sortir. Il va y arriver, mais petit à petit, non sans mal. Ses ailes vont demeurer longtemps collées au reste de son corps. Mais, à la fin, alors que rien ne semble encore l'annoncer, le papillon va être capable de prendre son envol » (C'est moi qui souligne).

Le meilleur conseil que je puisse donner à quiconque tombera sur ces lignes, c'est de lire le livre (grand par le fond et petit par la taille) d'Isabelle Guyomarch. Ses destinataires premiers sont d'évidence les femmes (puisque le but est prioritairement d'aider les millions de celles qui, de par le monde, sont déjà atteintes ou le seront par la même maladie). Dans cet ouvrage clair et agréablement écrit se trouve donc la matière spirituelle nécessaire pour affronter une maladie très particulière. Et c'est déjà très important. Mais Isabelle, au-delà de son propre exemple, a entrepris aussi, dans ses usines, de donner aux femmes les moyens cliniques d'atténuer leurs souffrances, voire de les aider à les annihiler.

Il ne m'appartient pas d'évoquer cet aspect de son action même si j'en admire l'utilité et donc la nécessité, mais il est clair que la réflexion d'Isabelle Guyomarch n'est évidemment pas d'ordre sexiste. L'exemple sur lequel elle raisonne lui permet de parvenir à des perspectives concernant, au-delà des femmes, le rapport humain à la maladie, et, à cet égard, chacun de nous est donc concerné.

Je pense qu'on lira avec émotion les lignes qui suivent. Elles sont la conclusion heureuse et ensoleillée d'une tragédie évitée :

« Après toutes ces épreuves, ces deuils successifs, je pense être devenue enfin moi-même, à 50 ans. En apprenant mon cancer, j'étais en colère. En m'en sortant, j'ai voulu prendre ma revanche. Aujourd'hui, cette rage s'est adoucie. Elle s'est transformée en sérénité. Je n'ai plus peur de la douleur, de l'abandon, ni de la mort. J'aspire à devenir vivante et à laisser derrière moi ce costume de cancer survivor dans lequel je me sens à l'étroit. La survie, ce n'est pas assez. Je veux plus, je veux tout, mieux qu'avant. Quand j'écoute les femmes qui ont survécu comme moi, je les entends dire qu'elles veulent désormais profiter de chaque instant et vivre le moment présent⁵ ».

Et elle termine par une petite phrase que chacun de nous serait avisé de faire sienne :

« Parler de nouveau au futur pour, bientôt, écrire une nouvelle page de son histoire ⁶».

A quoi je crois utile d'ajouter la maxime figurant sur le marque-page accompagnant le livre :

« Quand on peut agir, il faut savoir saisir sa chance »

Notes

1. Ce court extrait est emprunté à la 4^{ème} de couverture du livre d'Isabelle Guyomarch.
2. Edgar Morin, La Méthode 6, *Ethique*, Seuil, p.231.
3. Le mot « métamorphose » est employé par Isabelle elle-même à la page 90 de son livre.
4. Edgar Morin et Mauro Ceruti, *Notre Europe, Décomposition ou métamorphose*, Fayard, 2013.
5. Op.cit. p.121.
6. Ibid.

Synergies Chili n° 15 / 2019



Entretien avec ...





Entretien avec...



Entretien avec Marie-Noëlle Antoine

Chercheur indépendant, Chili
marienoelle.antoine@yahoo.fr

Propos recueillis par Sandra Meza Fernández

Universidad de Chile
smeza@uchile.cl

Entretien réalisé le 25 août 2018

Introduction

Nous sommes en conversation avec Marie-Noëlle Antoine, Docteur en Sciences de l'Éducation, chercheur indépendant et co-rédactrice en chef de la revue *Synergies Chili* depuis 2013. Vous avez travaillé dans divers pays d'Amérique latine et animé des ateliers de formation en langue et en pédagogie à l'Institut Français du Chili, à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, à l'Université du Chili, à l'Université Technologique du Chili, à l'Université Santo Tomás, dans plusieurs établissements scolaires publics et privés de différentes régions au Chili et dans diverses institutions éducatives en Équateur.

Pour contextualiser notre entretien, je vous propose de parler de la réalité qui nous pousse à entendre les demandes pour l'amélioration des conditions des citoyens. Selon les données de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco), entre 1991 et 2011, le droit à l'éducation, reconnu par les personnes, a impliqué une amélioration de l'extension éducationnelle. Preuve en est l'augmentation des pourcentages de l'éducation maternelle (de 55% à 75%) et de l'enseignement secondaire (de 81% à 91%). Néanmoins, l'exigence actuelle du marché du travail et l'appropriation progressive par le citoyen des lois de protection de l'emploi, entraînent des situations très dynamiques, vouées à l'agitation sociale qui a constitué une toile de fond au Chili, depuis plusieurs années.

1. Que pensez-vous des politiques éducatives en Amérique latine ?

Avant de répondre à cette question, j'aimerais préciser ma biographie, je suis chercheur indépendante, cependant, je préfère me définir comme artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Je suis conteuse, clown et je possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également des professionnels de l'éducation dans leur ensemble. Je propose des dispositifs que je nomme *Transformation*, où je fais se croiser l'analyse des pratiques pédagogiques, les arts de la scène et le conte pédagogique, de mon autorité intellectuelle.

Concernant les politiques éducatives en Amérique latine, je pense qu'elles souffrent d'une malédiction, celle de toujours regarder et chercher ailleurs un modèle à suivre. Entre identité et altérité, le rapport à l'Europe est une interrogation incontournable pour qui veut comprendre l'histoire de l'Amérique latine contemporaine, d'ailleurs, cela a fait le fruit d'un ouvrage *L'Amérique latine et les modèles européens*, écrit par une équipe d'historiens. C'est donc, un fait premier qui conditionne l'intelligibilité des questions sur cette région des Amériques. En parallèle à cela, la révolution technologique a rompu l'isolement dans lequel l'Amérique latine se trouvait et lui a permis d'arriver aux banquets d'autres civilisations et de leurs politiques éducatives. Il existe ainsi, une sorte d'agitation extrême, comme pour rattraper le temps perdu. Ce qui se traduit par des politiques éducatives fébriles, sautant les étapes, passant d'une forme à une autre, sans qu'il y ait le temps que mûrissent et s'ancrent les structures précédentes. Ce rythme effréné, tourné vers l'extérieur a fait perdre le lien avec les savoirs ancestraux de *Abya Yala* - expression pour nommer l'Amérique, venant de la langue des Kunas, un peuple indigène de Panama- et qui signifie *terre dans sa pleine maturité*. Il est donc urgent que cette terre latino-américaine *dans sa pleine maturité* redonne sens et réoriente ses politiques éducatives, à travers un regard tourné vers l'intérieur, c'est-à-dire, une observation et une écoute actives des contextes si divers dans lesquels elle se trouve.

Revenons aux modèles éducatifs : en pédagogie, ils permettent de définir ce au nom de quoi on agit en connaissance de cause et non quelque chose qu'il faut reproduire. En ce sens, ce sont comme des valeurs qui se situent dans un contexte historique, social et culturel, donc en évolution. En éducation, à mon avis, il n'existe donc pas de meilleurs ou de moins bons modèles, cependant, aujourd'hui, la perte du bon sens pédagogique est bien d'actualité partout. Je parle bien de pédagogie et non de didactique, la pédagogie, cet art d'accompagner l'autre,

empreint d'humilité et de bon sens. Les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, ont perdu les fondamentaux pédagogiques et se retrouvent souvent dans du non-sens au niveau de leurs politiques : par exemple, en France et en Espagne, le taux d'échec scolaire tourne autour de 10%, ce qui signifie qu'un enfant sur dix abandonnera les études avant la fin de sa scolarité obligatoire, autour de 100.000 jeunes par an. Impressionnant non ? Qu'un enfant ou qu'un jeune soit assis sept heures par jour et doive écouter des contenus ennuyeux, sans la possibilité d'une réelle interaction avec l'enseignant et ses camarades, cela tient de la torture. C'est bien cette réalité qu'il faut déraciner des systèmes éducatifs, en insufflant une pédagogie du détail, de la profondeur, de l'essentiel pour que chaque apprenant, selon la formule du pédagogue Henri Pestalozzi, *puisse faire oeuvre de lui-même*.

2. Au Chili, quelles sont les situations qui, à votre avis, sont les plus sensibles pour les professeurs de l'éducation publique ?

J'identifie une situation sensible concernant les professeurs chiliens de l'éducation en général, je vais l'illustrer par une petite histoire que j'ai inventée pour introduire mon travail, le jour de la soutenance de ma thèse de doctorat : *la formation des enseignants est étendue sur le bord du chemin du système éducatif chilien, elle est en souffrance, un peu comme une personne affaiblie, parlant tout bas. Pour pouvoir l'écouter, il faut s'arrêter, se pencher sur elle, l'écouter attentivement et ensuite, la relever pour entreprendre un chemin de revitalisation pédagogique à ses côtés. C'est un thème-clé pour le Chili, c'est mon effort de recherche, c'est ma sensibilité*. Ce thème de la formation enseignante est très imbriqué avec celui des réformes lancées sur les enseignants, par le Ministère de l'Éducation Chilien (Mineduc). J'utilise exprès le terme *lancé sur* car les réformes sont bombardées comme des seaux d'eau vers le professorat, qui avec quarante-sept heures de cours par semaine, souvent dans des classes de quarante-cinq à cinquante apprenants, n'a absolument pas le temps de s'y pencher et continue à travailler dans la salle de classe comme il l'a toujours fait. L'enseignant a souvent juste le temps de lire superficiellement les consignes ministérielles et se contente ensuite, de les répéter sous forme de discours. Ces changements ministériels, planifiés administrativement, selon la mode éducative en vogue, n'ont en général aucun impact dans la salle de classe. Par conséquent, le rôle fondamental de la formation enseignante est celui d'une boussole et d'une messagère de lucidité, pour accompagner les professeurs dans leur quotidien, si ardu et complexe, et les rendre capables de transformer leur espace scolaire en un lieu d'écoute, d'observation, d'inclusion, de respect des voix diverses et minoritaires. La formation enseignante est un pilier

du système éducatif, néanmoins elle reste, celle que j'ai nommée *la Cendrillon* de l'éducation, dans un de mes contes pédagogiques.

3. Vous connaissez la résilience car vous vous êtes vous-même adaptée à vivre dans plusieurs pays étrangers : quelle importance donnez-vous, pour la formation des professeurs, à la rencontre avec des personnes différentes dans des contextes divers ?

Le concept de diversité et d'acclimatation aux langues-cultures a pris une grande ampleur au sein des institutions éducatives chiliennes depuis la vague d'immigration, initiée autour des années 2005. Les diversités prégnantes actuelles, qu'elles concernent les cultures, les classes, les acquisitions, sont des espaces à conquérir, à redécouvrir et à créer sans cesse en formation enseignante. L'identité ne se définit plus à partir d'une racine unique, exclusive de l'autre, mais à l'instar du rhizome, à travers sa relation avec le Divers, avec les autres racines. Cette volonté de connaître l'autre en respectant son altérité, ses particularités hétérogènes, mène à une politique du Divers, de la reconnaissance et de l'affirmation des différences. Voilà pourquoi les vecteurs complémentaires de relation, de relativité, de divergence et de diversité s'avèrent féconds dans le cadre des formations. Cela rompt avec la connaissance close sur les civilisations et construit une circulation de compréhension généreuse qui est bien évidemment, à former chez les professionnels de l'éducation. En effet, la construction de ce que j'appellerais, une grammaire de l'enseignement du Divers, est un art qui exige de l'intuition, de la créativité, de l'improvisation et de l'expression. Le sociologue Raymond Bourdoncle parle de *l'art d'enseigner*, sur lequel l'enseignant doit s'appuyer et en même temps, utiliser pour affronter les situations complexes, ses ressources propres inscrites dans sa personnalité. Le théâtre me semble donc, être un invité de marque dans les formations enseignantes pour parvenir à former *l'art d'enseigner*, pour mettre en scène l'enseignement/apprentissage et rendre les professeurs, acteurs de leur chemin d'enseignement. Le mot *théorie* a la même racine que le mot *théâtre* et dans les deux cas, le tout se résume à monter un spectacle, celui de l'écoute et de l'observation actives de l'Autre différent. Ce sont des compétences pédagogiques essentielles, des capacités, des savoir-faire, des émotions à former pour préparer le terrain d'une théorie de la rupture de l'isolement et du cloisonnement didactiques, afin d'aboutir à un accomplissement de la compétence pédagogique essentielle, réalisée en temps utile et en espace contextualisé. C'est une stratégie souterraine, pleine de détails invisibles donc, souvent laissée de côté et méconnue. Cependant, elle a le pouvoir d'engendrer *l'effet papillon*, exprimé par Edward Lorenz, par la

question suivante : *Le battement d'ailes d'un papillon au Brésil peut-il provoquer une tornade au Texas ?* Assurément, la formation et l'expérience d'une pédagogie du détail ritualisée (Le battement d'ailes d'un papillon au Brésil) provoque un envol pédagogique chez les enseignants, ré-enchantés avec leurs pratiques éducatives (Une tornade au Texas).

4. Nous connaissons votre choix des compétences transversales en communication, ce qu'on appelle ici *competencias blandas*, pour vos formations en langue. Pouvez-vous nous préciser les fondements de votre modèle de formation ?

Je vous en ai déjà présenté quelques aspects dans ma réponse antérieure. Le cadre théorique de mon dispositif de professionnalisation enseignante, que je nomme *Trans-Formation*, repose sur une articulation entre les pratiques éducatives, issues d'interventions au quotidien dans des situations de classe complexes et d'une réflexion axée sur les théories du Français enseigné comme Langue Étrangère, lorsqu'il s'agit de formations avec des professeurs de français, sinon j'adapte selon la didactique des matières. Le balancement incessant entre des étapes empiriques où l'on accumule les matériaux et celles où l'on peaufine les théories reste une problématique prégnante en formation. Raymond Bourdoncle, dans un article, *La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, donne cette métaphore bien significative, concernant la théorie et la pratique : *elles seraient comme deux voisins à qui on aurait permis de chasser sur le même territoire, mais en donnant à l'un le fusil (périodes de théorie) et toutes les cartouches à l'autre (période de pratiques). Cependant, rares seraient les travaux qui réuniraient les deux et permettraient une chasse fructueuse.* Mon dispositif de *Trans-Formation* tente cette réunion, sans laisser dans l'ombre les intentions, les efforts, les émotions des enseignants dans leur salle de classe. La méthodologie consiste à extraire le savoir caché des pratiques éducatives des enseignants et à redynamiser leurs compétences auprès des apprenants, accompagnés en toile de fond par la pédagogue. Cela peut sembler prétentieux, cependant ce n'est qu'un acte de lucidité. Je voudrais l'illustrer par le témoignage d'une professeure de français qui, après avoir suivi plusieurs de mes *Trans-Formations*, m'a écrit : *Merci à toi, parce que tu nous as transmis la joie de vivre le processus de l'enseignement d'une façon différente. C'est pour moi comme l'émerveillement face à une fleur que j'aurais semée et qui jaillit de couleurs au printemps, après le long hiver souterrain et froid où je ne percevais rien de ce que j'avais semé.*

5. À votre avis, quelles caractéristiques a l'influence de la condition féminine de nos jours, dans l'optique de former les enfants et les jeunes pour l'avenir ?

J'ai une certaine réticence à parler de la condition féminine, sans parler de la condition masculine, en fait le compartimentage est, selon moi, un ennemi. Croire en la femme, croire en l'homme, croire que nous formons partie du corps de la terre, elle-même élément du cosmos, cela tient du mystère et c'est bien le défi de notre temps, développer une spiritualité du développement des êtres humains. On a beaucoup manipulé le terme de développement et son essence en a été affadée. Humberto Ortiz de la Commission Épiscopale d'Action Sociale, membre de *Manos Unidas*, au Pérou, affirme que le développement est comme une fleur à six pétales : économique, social, politique, culturel, écologique et éthique. Tous les pétales ont une importance égale, donc de ce fait, sur la planète, de nos jours, il n'existe aucun pays développé. Tout est bien relatif n'est-ce pas, vu sous cet angle ? À mon sens, dans cette vision du développement sont contenues les conditions féminine et masculine. Par conséquent, chaque peuple doit bâtir son propre développement, sa propre fleur, la plus harmonieuse possible. C'est cette accumulation de petits systèmes ou de blocs constructifs qui permettra de changer le système, non pas depuis le haut mais bien depuis la base de nos vies. Ce que nous voulons faire en grand, il faut commencer par le faire en petit. Notre condition de femme ou d'homme doit nous rendre capable de redonner aux enfants et aux adolescents la conviction qu'ils peuvent changer le monde. Cela leur enseignera la joie. Si nous travaillons en éducation, c'est l'héritage que nous devons leur léguer en tant que femme ou qu'homme. Les enfants, les adolescents ont besoin de cette attente, je dirais sévère, pour leur redonner les forces nécessaires, afin de parcourir le chemin du monde complexe dans lequel ils vivent. Actuellement, la jeunesse n'a plus cette attente, notre rôle est bien de lui redonner une espérance exigeante et cela dépasse la condition féminine ou masculine. Cela nous appartient à tous.

6. Quelle valeur donnez-vous aux nouvelles technologies de la communication pour la paix du monde ?

Les nouvelles technologies de la communication, les réseaux Internet actuels sont des outils pouvant permettre la construction de la paix dans le monde. Cependant, ces outils qui sont plus liés au rationnel, à la distance doivent être tissés avec d'autres ressources associées avec le cœur, la proximité, les émotions. De la tête au cœur, c'est le chemin le plus long au monde et il est à parcourir pour éduquer à la paix. Éduquer la paix, c'est habiter le monde. Un monde rationnel et émotionnel. Le véritable défi pour les nouvelles technologies de la communication n'est donc pas tant leur rationalisation que leur émotion, ce qui signifie avant toute utilisation

de celles-là, enraciner les apprenants autour de valeurs fortes, d'identités, de projets. Dans cet interstice, l'éducateur, le formateur doivent tisser du lien autour de l'apprendre ensemble et ouvrir le chemin, en dénichant des talents, des germes, des potentiels de paix pour notre monde. Ensuite, ces germes enracinés auront toute la latitude pour s'étendre à travers les technologies de la communication, multipliant le facteur C de Communication, Coopération, Création, Confiance, Compassion, Coeur. Autant de termes qui définissent tous la paix.

7. De vos expériences dans des pays différents, quels sont vos souvenirs les plus importants ?

J'ai vécu trois ans en Bolivie amazonienne dans la ville de Santa Cruz de la Sierra. J'étais éducatrice dans l'enfer des rues auprès des enfants et des jeunes qui se droguent à la *clefa*, une colle forte, auprès des filles mères, inhalant les substances chimiques, leur bébé dans les bras, assises au milieu d'immondices, avec ces mêmes filles mères que je retrouvais dans la prison de Santa Cruz de la Sierra, après leurs délits ou dans un hôpital insalubre, mourant du sida, avec toute cette jeunesse qui s'auto-mutilait dans le *callejón de la muerta*, la rue de la mort. Pendant ces trois années, je me suis évertuée à transformer cette rue, leur rue en un lieu pédagogique qui a révélé les talents de ces jeunes à travers des dessins de bande dessinée, des poèmes et des chansons sur leur réalité quotidienne, la fabrication d'un musée de la boîte de *clefa*, transformée par les mains artistes de ces jeunes de la rue en robot, pieuvre, boîte de *clefa* vide, pièce unique dans le musée ! Ce mini musée fut exposé sur la place centrale de la ville de Santa Cruz de la Sierra, il étonna les visiteurs et mit en valeur ses créateurs en herbe. Le monde de la rue est un autre monde, j'y ai appris l'humilité, à ne rien voir, à ne rien comprendre, une vision d'apocalypse au quotidien. J'y ai appris simplement à être au présent avec ces jeunes considérés comme les détritres de leur société. Accompagnement silencieux, gratuit, je dirais presque contemplatif.

8. Pouvez-vous partager avec la revue *Synergies Chili* vos projets les plus proches ?

Ce qui fait ma particularité, c'est de ne pas travailler dans une institution précise comme je vous le disais précédemment. Je trace des chemins, je prends des risques de façon permanente et donc, j'ai vécu souvent la précarité et le *ne plus rien voir* au niveau professionnel. Mon esprit de recherche incessant, au cours de ce parcours, s'est terminé par une investigation doctorale sur la formation enseignante au Chili et dans les pays voisins. Les savoirs expérientiels recueillis

après de milieux extrêmement divers et mon intuition pédagogique m'ont permis de tisser un patchwork d'outils entre l'analyse des pratiques pédagogiques, les arts de la scène et le conte pédagogique. Ces outils sont venus colorer et dynamiser une structure molle, rigide et en souffrance de la formation enseignante de la région des Amériques, pour faciliter un nouveau regard et un nouvel envol pédagogiques chez les professionnels de l'éducation qui, ré-enchantés avec leurs pratiques, transforment leur salle de classe.

J'ai depuis 2012, eu l'occasion de retourner en Équateur pour proposer mon dispositif *Trans-Formation* aux professionnels de l'éducation d'une Fondation pour enfants Insuffisants Moteurs Cérébraux (IMC) et à d'autres maîtres de plusieurs écoles de Quito. Je vais y retourner de septembre à décembre 2018 pour proposer mon travail dans diverses institutions éducatives, intéressées par celui-ci. Tout est toujours à construire, reconstruire car mon profil souterrain m'installe, comme le dit Gilles Deleuze, *dans des lignes de fuite*, dans le sens où il n'y a pas de plan de carrière et que mes actions sont hors de prise parce que je suis en train de les tracer. L'urgence pour moi est donc, de continuer à tracer ces actions de formation là où je perçois des besoins pressants, là où un intérêt, une émotion, une connexion naissent.

Ce chemin de trente-deux ans en Amérique latine m'a enseigné le temps du risque calculé car la vie dépend à la fois de ce que je connais de ce peuple et de ce que je sais en observer et en écouter. Sur ce chemin de trente-deux ans en Amérique Latine, les utopies ne m'ont pas abandonnée, elles ont laissé en moi la trace d'une conviction lucide et la capacité de transmettre le désir d'agir. Sur ce chemin de trente-deux ans en Amérique Latine, j'ai l'impression d'avoir vécu plusieurs jeunesse sans crainte des incertitudes devant moi. Sur ce chemin de trente-deux ans en Amérique Latine, mes deux priorités ont toujours été le rêve du Divers et l'action solidaire. Ce chemin de trente-deux ans en Amérique Latine a renforcé ma conviction que l'essentiel et par conséquent, l'urgent restent la générosité. Ce chemin de trente-deux ans en Amérique Latine est celui d'un temps propice pour raconter, jongler et clowner de gratitude envers cette vie qui est ma vie accompagnant d'autres vies.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons mettre en avant l'expérience que Marie-Noëlle Antoine nous a racontée pour nous plonger dans le quotidien de l'école, non seulement l'école de la ville mais aussi celle de la rue, de la prison, de la campagne et re-découvrir leur vérité. Son parcours n'est pas commun et nous invite

à penser l'humanité qui est à l'écoute des autres, qui accompagne et soigne, car la connaissance est avant tout le bien-être de la communauté. Cette humanité est bien caractéristique des professeurs qui ne se laissent pas abattre par les inclémences même si cela est difficile aujourd'hui, dans une culture si individualiste. Être si libre pour donner, se donner est vraiment une décision courageuse car elle entraîne l'incompréhension et aussi, l'instabilité. Nous remercions ces moments d'échange avec Marie-Noëlle Antoine qui nous offrent l'occasion de transformer notre confort et de profiter de la vie, en nous rapprochant des autres.

Synergies Chili n° 15 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Isabel Alvarado Gutiérrez est professeur de langue, littérature et culture françaises à l'Université de Concepción au Chili, depuis 2004. C'est son expérience professionnelle auprès d'apprenants de tous niveaux qui l'a poussée à s'intéresser aux processus d'acquisition des langues étrangères. En 2018, elle obtient un Doctorat en Sciences du Langage à Aix-Marseille Université en France : sa thèse doctorale porte sur le rôle des langues sources et les phénomènes de transferts syntaxiques dans l'acquisition du groupe verbal en français L3, par des étudiants de la filière de Traduction/Interprétation en langues étrangères de l'Université de Concepción. Ses thèmes de recherche tournent autour du plurilinguisme, de l'acquisition des langues, notamment les langues tierces et du lien entre les recherches acquisitionnistes et la didactique des langues étrangères. Elle s'intéresse également à l'enseignement de la littérature, de la culture et de la grammaire en classe de Français Langue Étrangère. Elle s'investit par ailleurs, dans la formation continue des professeurs de français du Chili.

Alejandro Carvajal Tamayo est Docteur en Anthropologie, diplomate et professeur universitaire. Il sert comme Secrétaire des Ambassades en Algérie et en Tchécoslovaquie de 1965 à 1971, puis, comme Consul en Argentine, entre 1972 et 1973. Ensuite, il travaille dans le secteur privé en France entre 1974 et 1992, dans l'hôtellerie, l'informatique et l'enseignement supérieur. Il obtient un Doctorat Mention Très Bien (Cum Laude) en Ethnologie à l'Université de Paris VII-Jussieu, en 1983; il enseigne *Gestion de Ressources Humaines* à l'Institut d'Études Supérieures de Tourisme (IEST) et à l'Institut Technologique de Bourges. Dans l'hôtellerie, il débute comme Réceptionniste à l'Hôtel Meurice puis devient Directeur de cinq hôtels dès 1985 et Directeur d'Exploitation des sept hôtels de la Mutuelle Générale des PTT, entre 1989 et 1992. Réintégré par concours au Service Diplomatique en 1992, il sert comme Chef du Bureau du Groupe de Rio à Santiago. Il est Conseiller de l'Ambassade à Paris en 1994, Ministre Conseiller de la Mission du Chili auprès de l'Union Européenne, à Bruxelles, en 1995 et 1996, puis Consul Général du Chili à Montréal, Québec, entre 1996 et 1999. Il termine sa carrière de diplomate comme Ambassadeur du Chili auprès du Royaume du Maroc, entre juillet 2000 et 2006. Depuis, il est retraité comme diplomate de carrière.

• Auteurs des articles •

Rocío Ferrada Hurtado est chilienne, sociologue, diplômée de la Universidad Alberto Hurtado du Chili. Elle dispose en outre, d'un Magister en Gestion et politiques publiques et est Docteur en Sciences politiques et sociales de l'Université Catholique de Louvain en Belgique. En 2012, elle a reçu une bourse du programme *Becas Chile* de la Commission Nationale des Sciences et Technologies, CONICYT, pour développer ses études doctorales au sein du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) de l'Université Catholique de Louvain. Le titre de sa thèse doctorale est: *Las capacidades críticas de los docentes chilenos de educación secundaria y los principios normativos de justificación de su acción*. Elle est actuellement professeur à la Universidad Católica del Maule au Chili et enseigne dans le Département de sociologie, ainsi que dans le programme de Magister en Éthique et Formation Citoyenne.

Benoit Mathot est Docteur en théologie (Ph. D.) de l'Université Laval du Québec et de l'Institut protestant de théologie de Montpellier. Il est l'auteur d'une thèse doctorale intitulée *La question de l'apologétique dans la pensée théologique de Paul Tillich*. En outre, il dispose d'un Master en philosophie et d'un Master en sciences des religions (spécialité psychologie de la religion) de l'Université Catholique de Louvain en Belgique. En ce moment, il est professeur de théologie fondamentale à la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas de la Universidad Católica del Maule, à Talca, au Chili. Il est également chercheur principal d'une recherche du programme National Fund for Scientific and Technological Development-Fondecyt Iniciación intitulé *La negatividad al servicio de la humanización. Lecturas teológicas*. Ses axes de recherches sont la théologie fondamentale ainsi que le dialogue entre la théologie et les sciences humaines.

Roberto Ferreira Campos est professeur d'anglais et de français, titulaire d'une Maîtrise en Linguistique de l'Université de Concepción et d'un Doctorat en Psychologie de l'Université de York au Royaume-Uni. Il est actuellement enseignant-chercheur au Département des Sciences du Langage et de la Littérature, à la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), au Chili, où il enseigne les matières suivantes : psychologie linguistique, acquisition du langage, méthodes de recherche et statistiques. Roberto Ferreira étudie principalement le traitement et l'apprentissage lexical chez les locuteurs bilingues en utilisant les techniques comportementales, la résonance magnétique fonctionnelle et l'électroencéphalographie, en collaboration avec des chercheurs du Chili, du Royaume-Uni, d'Espagne et des Pays-Bas.

Lilian Gómez Álvarez est maître de conférences à l'Université de Concepción. Elle est titulaire d'un Doctorat en Sciences Humaines et en Éducation de l'Université de Nebraska-Lincoln, aux États-Unis, et d'une Maîtrise en linguistique de l'Université de Concepción, au Chili. Son domaine de recherche est la linguistique appliquée à

l'enseignement et à l'évaluation pour l'acquisition des langues secondes dans le cadre d'une classe, en se concentrant sur les stratégies cognitives et métacognitives pour la compréhension orale et la production écrite, ainsi que la production d'écriture collaborative dans un contexte b-learning.

Ana Vine Jara est Professeur du Département d'Espagnol à l'Université de Concepción, au Chili. Elle est Docteur en linguistique. Ses lignes de recherche sont la linguistique appliquée, l'évaluation dans l'enseignement et l'espagnol comme langue étrangère.

Katia Sáez Carrillo est Professeur adjoint au Département de Statistique de l'Université de Concepción, au Chili. Elle possède un Doctorat en Génie Électrique. Son axe de recherche est l'analyse de données qualitatives et quantitatives dans le domaine de l'éducation.

Patricia Franco Astillero est Diplômée (Licence) en Journalisme. Elle est en possession d'un Master *Enseñanza del español como lengua extranjera* et d'un Master *Formación Profesorado de Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas - lengua y literatura española*. Par ailleurs, elle est conceptrice pédagogique des tests SELF-Innovalangues - de l'Université Grenoble Alpes, examinatrice certifiée de l'examen DELE (Diplômes d'Espagnol, tous les niveaux) et du diplôme DCL- espagnol (Diplôme de Compétences en Langues de l'Éducation Nationale française).

Carlos Chávez Solís est Traducteur Français-Espagnol et Diplômé (Licence) en Langue et Culture françaises. Il possède un Master en Didactique des Langues et Ingénierie pédagogique multimédia et il a enseigné l'Espagnol Langue Étrangère à l'Université Grenoble Alpes. Il est aussi concepteur pédagogique des tests SELF-Innovalangues de l'Université Grenoble Alpes et examinateur certifié DCL-espagnol (Diplôme de Compétences en Langues de l'Éducation Nationale française).

Patricia Gálvez Abarca enseignait le français dans des établissements scolaires privés et publics, à Santiago du Chili et à San Vicente de Tagua-Tagua, mais les modifications des programmes scolaires des années 80 l'ont conduite vers le secrétariat bilingue dans des entreprises françaises. Elle reprend son métier en tant que professeur d'espagnol pour étrangers avec des gens venus d'Europe, d'Asie, des Caraïbes et du Brésil. Lors d'une formation organisée par l'Institut français, elle recommence son travail de professeur de français. C'est ainsi qu'elle donne des cours à l'École américaine de traducteurs et interprètes, à l'Institut français du Chili, à l'Université Catholique de Santiago, au Ministère des affaires étrangères et à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation. Son intérêt pour la formation continue lui permet de rencontrer d'autres enseignants de français et de relancer de nouveaux projets dans l'Association des Professeurs de Français du Chili (APF Chile). Elle a suivi en 2017 une formation continue au Centre

universitaire d'études françaises de l'Université de Grenoble, en France; formation qu'elle a répliquée lors des Xèmes Journées de perfectionnement des Professeurs de français du Chili en novembre 2017 et pour le Premier Colloque des Professeurs de Français du Chili, en mars 2018. Elle est examinatrice et correctrice des examens du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFL).

Marina Palacios Parra est Présidente de l'Association des Professeurs de Français du Chili depuis 2013. Professeur de Français langue étrangère, elle est examinatrice-correctrice du DELF A1 et A2. Elle est également journaliste de la Universidad de Chile et possède un Magister en Éducation, option Orientation, de la Universidad de la República.

• **Auteurs du compte rendu de lecture et de l'entretien** •

Jacques Cortès est Professeur émérite de l'Université de Rouen (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue *Pages d'Écritures* (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* qui compte aujourd'hui 32 revues internationales autonomes réparties sur les 5 continents et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la *Grammaire Fonctionnelle du Français* (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

Marie-Noëlle Antoine fut institutrice en France puis, elle a pris son envol pour l'Amérique du Sud, à l'âge de 25 ans, où elle s'est toujours engagée pour une éducation plus juste, plus accueillante, plus généreuse, plus joyeuse, cela auprès de publics extrêmement divers et complexes (enfants des rues ; jeunes filles en prison...). Elle a repris tardivement des études universitaires, tout d'abord un Master Professionnel en Ingénierie de Formation Linguistique à la Sorbonne et ensuite, un Doctorat en Éducation à Nice Sophia Antipolis. Elle préfère se définir comme une artiste-pédagogue au

carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Elle est conteuse, artiste-clown et possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également d'autres langues ou des professionnels de l'éducation en général : elle nomme sa proposition formative *Trans-Formation* et y entrelace l'analyse des pratiques pédagogiques, la représentation théâtrale et le conte. Elle a eu l'occasion de diffuser au Chili et en Équateur cette proposition formative. Elle est co-rédactrice en chef de la revue *Synergies Chili* depuis 2013.

Sandra Meza Fernández est professeur d'État en espagnol, Magister en Littérature, spécialité Théorie Littéraire et Master Sciences, spécialité Apprentissage et Médiations. En 2013, elle a obtenu le diplôme de Docteur en Sciences de l'Éducation, à l'Université de Strasbourg, en France. Elle a une expérience de 16 ans dans l'éducation secondaire chilienne. Depuis 2002, elle est Maître de conférences du Département d'Études Pédagogiques de l'Université du Chili. Elle a publié une quinzaine d'articles et de livres, dérivés de ses différentes recherches, où elle aborde l'apport des technologies de l'information et de la communication, de la diversité culturelle et de l'inclusion pour l'éducation. Elle a diffusé ses travaux dans une trentaine de congrès en Amérique latine et en Europe.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chili@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus 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 en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. 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. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Chili, n° 15 / 2019
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

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

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies 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 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 Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeaupepin (France)

Synergies Chili, n° 15 / 2019

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

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

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en juin 2019 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Pour ce numéro 15 de *Synergies Chili*, que nous avons intitulé *Quand les ruptures sociétales obligent à réinventer une ouverture interculturelle continue...*, nous avons noté une convergence autour de certains axes, comme l'idée de rupture sociétale, le concept d'interculturalité ou la description critique de la réalité chilienne. En effet, la plupart des articles semblent évoquer un changement de la donne sociale et esquissent une réponse à ce bouleversement. Ce réajustement social prend souvent la forme d'une ouverture vers l'autre qui se matérialise par le concept d'interculturalité déjà évoqué, analysé ou discuté dans de précédents numéros de *Synergies Chili*. Dans d'autres contributions, la rupture est en quelque sorte, désirée et la conscience d'un changement nécessaire fait écho à la description et à l'analyse de la situation actuelle. Finalement, ces articles ont en commun de traiter, pour la plupart, des bouleversements sociétaux vécus par le Chili et ses institutions, notamment ces dernières années.